Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

Verein für wissenschaftliche Pädagogik

ZEITSCHRIFT

FÜR PHILOSOPHIE

UND

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

O. FLÜGEL UND **W. REIN**

WANSLEBEN BEI HALLE A/S JENA

11. JAHRGANG

LANGENSALZA
HERMANN BEYER & SÖHNE
(BEYER & MANN)
HERZOGL. SÄCHS. HOFBUCHHÄNDLER
1904

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle a/S. Jena

Elfter Jahrgang

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1904

Inhalt

Aufsätze Seite

Mitteilungen

Besprechungen

AUFSÄTZE

Die Lehre von der psychischen Kausalität

Abrifs ihrer geschichtlichen Entwicklung und psychologisch-pädagogischen Bedeutung

Ein Beitrag zur Lösung der Frage nach den psychologischen Grundlagen der Pädagogik

Von

Dr. **Alfred Schmidt,** Seminarlehrer in Altenburg

I. Einleitung

Der Begriff der Kausalität ist einer der ältesten, der inhaltsschwersten und am meisten umstrittenen in der Philosophie. Welches ist der innerste Zusammenhang der Erscheinungen? So lautete von Anfang an die schwere Frage, die die tieferen Denker sich immer aufs neue vorlegten. Plato war es, der zuerst in der Ursächlichkeit das Wesen der Beziehungen, die die Prozesse des Werdens, Bestehens und Vergehens innerhalb des Makrokosmus verknüpfen, erkannte. Kausalität — das innerste Band zwischen den Erscheinungen in der Welt außer uns. Zwei Jahrhunderte eifrigster philosophischer Denkarbeit gingen dem großen griechischen Weisen vorauf, aber es hatte im Laufe dieser Zeit die vielseitigste Betrachtung des Seins und Geschehens und das regste Interesse an der Erklärung desselben nicht zu dieser Einsicht einer kausalen Verknüpfung der Erscheinungen und zur Bildung dieses Begriffs geführt.

In jener Frage nach dem Zusammenhange der Erscheinungen war aber noch ein zweiter, schwerer zu beantwortender Teil enthalten: Was im besonderen ist der Mensch und in welchem Verhältnisse steht er zum Weltganzen? Und endlich — noch einen Schritt

weiter zum Innerlichen, zum rein Psychologischen führend —: Welcher Art sind die Beziehungen der im Menschen an sich zur Erscheinung kommenden Geschehnisse, Tätigkeiten und Kräfte? Mit dieser Auffassung der Frage verlegte man den Schwerpunkt des Interesses von der Welt im Großen in die »Welt im Kleinen«, den Menschen. Tatsächlich ist auch in diesem Sinne die Frage nach dem Welträtsel sehr frühe, man wird vermuten dürfen ebensofrühe gestellt worden. Freilich — die Antwort! Schwierigkeiten häuften sich auf Schwierigkeiten, nicht sowohl deshalb, weil man die Zweiteilung des Menschen in ein Leibliches, sinnlich Wahrnehmbares und in ein Geistiges, unsinnlich Höheres übersehen hätte, als vielmehr, weil man sich lange Zeit die Kluft zwischen beiden Seinsweisen zu tief dachte. Zudem bestärkten in späterer Zeit religiöse Einflüsse diese Auffassungsart, und so kam es, daſs man sich fast ängstlich hütete, das für die Erscheinungen der äußeren Natur und des menschlichen Körpers erkannte Prinzip der Kausalität auch auf das psychische Leben zu übertragen. So kann es nicht wunder nehmen, daß die Frage nach dem innersten Wesen der psychischen Lebenserscheinungen und ihrem Zusammenhange alt, vielleicht so alt wie die Menschheit ist, die befriedigende Antwort aber — soweit auf diesem Gebiete von »befriedigender« Beantwortung die Rede sein kann — unverhältnismäßig jung; als ungewöhnlich jung also ist damit auch der Begriff der »psychischen Kausalität« gekennzeichnet. Erst Herbart führte diesen Begriff als terminus technicus in die psychologische Wissenschaft ein, woraus jedoch nicht zu folgern ist, daß man nicht schon vor ihm das menschliche Seelenleben in seinen kausalen Verknüpfungen zu erfassen begonnen habe.

Von dem allgemeinen Begriff der psychischen Kausalität ist nun zu unterscheiden der engere Begriff der »freiwirkenden Kausalität«. Er ist noch jüngeren Datums und führt zurück auf den erst 1899 verstorbenen Philosophen und Pädagogen Ludwig von Strümpell, der ihn geprägt und den eigenartigen Inhalt gegeben hat, den die heutige pädagogische Psychologie mit ihm verbindet.[1]) Die folgende Abhandlung wird — das geht aus dem Gesagten hervor — in ihrem ersten Teile die Aufgabe haben, den Fortschritt der Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität und das Verdienst der einzelnen

[1]) In seinen vermischten Abhandlungen aus der theoretischen und praktischen Philosophie, Leipzig 1897, S. 247 nimmt Strümpell die Priorität dieser Lehre von den freiwirkenden psychischen Kausalitäten in Anspruch.

Zu vergl. auch: Deutsche Schule. 2. Jahrg. 2. Heft 1898. S. 86. 87. Anm.

Philosophen und Psychologen um die Ausbildung derselben zu untersuchen. Wir sind damit schon eingetreten in die Darlegung der Übersicht und des inneren Zusammenhanges der nachstehenden Arbeit.

Bereits aus der Fassung des Themas ergibt sich die Zweiteilung des Ganzen: der erste Hauptteil umfaßt die Darstellung, der zweite die Beurteilung der Lehre von der psychischen Kausalität. Was den ersten Teil, die Darstellung angeht, so konnte sich dieselbe nicht mit der Darlegung der Strümpellschen Auffassung begnügen, obwohl diese letztere, was Gründlichkeit, Vielseitigkeit und pädagogische Fruchtbarkeit betrifft, den Höhepunkt in der Entwicklung dieser Lehre bedeutet. Denn gerade die Momente, welche Gipfelpunkte innerhalb einer Entwicklungsreihe darstellen, wollen nicht nur betrachtet sein, wie sie sind, sondern wie sie geworden sind, sie wollen historisch begriffen sein. Nun verdanken wir, wie gesagt, Strümpell die weitgehendste Ausgestaltung der Lehre von den freiwirkenden psychischen Kausalitäten, aber seine Forschung bildet nur ein Glied in der Kette der Bestrebungen, welche zur Ergründung des Zusammenhangs der Seelenerscheinungen führen sollten, und zwar liegen die Verhältnisse so, daß innerhalb des Entwicklungsganges der Lehre von der psychischen Kausalität die Lehre von den freiwirkenden psychischen Kausalitäten ihre Sonderentwicklung durchgemacht hat. Es ist dies eine Entwicklung von kurzer Zeitdauer und die Strümpellschen ausgeprägt subjektiven Ideen bilden den integrierenden Bestandteil derselben, aber es ergibt sich bei näherem Zusehen als sicher, daß dieselben durch einzelne Vorläufer vorbereitet wurden und gegenwärtig bereits in der Wundtschen Psychologie eine Modifikation erfahren haben.

Was nun die über den Begriff der psychischen Kausalität im allgemeinen vorhandenen wissenschaftlichen Anschauungen betrifft, so läßt sich die Geschichte derselben wenigstens mit einiger Geschlossenheit bis auf Leibniz zurückverfolgen. Bei ihm setzt daher unsere Darstellung ein und führt über die Aufklärungsperiode hin zu Kant, dessen Philosophie einen bedeutungsvollen Wendepunkt in der historischen Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität darstellt. Von Kant aus führen die Wege in doppelter Richtung weiter. Aus dem Boden der Kantischen wächst hervor die Herbartische Philosophie und die psychologischen Forschungen führen Herbart dazu, das Seelenleben allein durch den psychischen Mechanismus, durch mechanische psychische Kausalität zu erklären. — Da nun aber bereits die Zeitgenossen Herbarts von dieser Auffassung des Psychischen nicht befriedigt waren, setzten etwa gleichzeitig mit den

Herbartischen und kurz nach ihnen neue Bestrebungen ein, die sich einesteils wieder mehr an Kants Anschauungen anlehnten, andrerseits aber mit den letzteren Herbarts Lehre zu verknüpfen suchten. Die Vertreter dieser Bestrebungen betonten sämtlich die Notwendigkeit des empirischen Charakters der Psychologie mit großem Nachdrucke. Von den Psychologen dieser Gruppe besprechen wir diejenigen genauer, deren Arbeiten zu einer Weiterbildung der Lehre von der psychischen Kausalität geführt haben: Beneke, Lotze, Waitz und schließlich Strümpell.

Die Darstellung der Lehre Strümpells über unseren Gegenstand erfordert einen breiteren Raum, darum wird sie allein, nachdem mit der Betrachtung der in Frage kommenden Teile der Waitzschen Psychologie der erste Abschnitt des ersten Hauptteiles abgeschlossen wurde, im zweiten Abschnitt gegeben. Es wird darin gehandelt: a) von der Fassung des Begriffs »Kausalität« bei Strümpell, b) von der Ausgestaltung der Lehre im einzelnen, also von den Arten des Bewußtseins und der psychischen Kausalitäten. c) Bei der historischen Stellung Strümpells, seinem Verhältnisse zu Herbart besonders, ist es sodann von großem Interesse, den Zusammenhang und Übergang zwischen den Erscheinungen des psychischen Mechanismus und der freiwirkenden Kausalitäten klarzulegen und die Grenzlinien zwischen beiden zu ziehen. Diese Ausführungen schließen sich daher den vorigen an. Es bleibt endlich d) noch übrig, die Auffassung Strümpells von der geistigen Regsamkeit zu betrachten. Der dritte Abschnitt des ersten Teiles behandelt nun die Weiterentwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität seit Strümpell. Man kann in der nachstrümpellschen Zeit im allgemeinen drei Richtungen hinsichtlich der Entwicklung der psychologischen Ansichten über unseren Gegenstand unterscheiden: Die erste schließst sich unmittelbar an Strümpell an und ihre Vertreter sind meistens direkte Schüler desselben, die — noch unter den Eindrücken der Lehrtätigkeit Strümpells stehend — seine Anschauungen zu den ihrigen gemacht haben und sie immer mehr pädagogisch fruchtbar zu machen suchen. Die zweite Richtung knüpft sich an an den Namen Wundts, dessen psychologische Anschauungen den hier in Betracht kommenden Strümpellschen Darlegungen verhältnismäßig nahe stehen; die dritte endlich ist die rein physiologische oder Assoziations-Psychologie, die wir, obwohl sie hinsichtlich der Entwicklung des höheren Seelenlebens eine Sonderauffassung vertritt, für die Beurteilung der Anschauungen Strümpells in Betracht ziehen müssen.

Der zweite Teil der Abhandlung enthält die Beurteilung

unseres Gegenstandes. Für sie sind zwei Gesichtspunkte maßgebend, der wissenschaftlich-theoretische und der pädagogisch-praktische. Jeder dieser Gesichtspunkte kann nun auf die mechanische wie auf die freiwirkende psychische Kausalität angewandt werden. Was die erstere betrifft, so kann hier eine theoretisch-wissenschaftliche Beurteilung kurz gefaßt werden. Das hängt zusammen mit dem hohen Grade der Klarheit, den diese Lehre, soweit sie für unsere Zwecke in Frage kommt, erlangt hat. Um so lohnender aber ist es, ihre weitgehende pädagogische Bedeutung sich zu vergegenwärtigen. Die Darlegungen darüber umfassen den ersten Abschnitt des zweiten Teiles. Der zweite Abschnitt enthält sodann die Beurteilung der Lehre von den freiwirkenden Kausalitäten vom Standpunkte der Psychologie aus, der dritte Abschnitt — da für den Pädagogen die Psychologie immer in erster Linie Hilfswissenschaft der Pädagogik ist — die Beurteilung vom Standpunkte der pädagogischen Wissenschaft aus, er beleuchtet also die pädagogische Bedeutung derselben. Somit ergibt sich folgende Übersicht:

Vorbemerkung zum 1. Teile. Eine Schrift, welche bereits die Geschichte der Lehre von der psychischen Kausalität darstellt, ist dem Verfasser nicht bekannt. Wenn derselbe sich im 1. Teile vorliegender Abhandlung die Aufgabe stellt, die historische Entwicklung dieser Lehre darzulegen, so mufs er selbst bei der

I. Teil

Historische Darstellung der Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität

1. Abschnitt

Die Lehre von der psychischen Kausalität bis auf Strümpell (exkl.)[1]

§ 1. Stand der Frage vor Kant

Im Grundriß der Psychologie S. 174 kommt Strümpell kurz auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffes der psychischen Kausalität zu sprechen. Er weist an dieser Stelle darauf hin, wie die

Schwierigkeit dieses Stoffes das als einen Versuch bezeichnen. Er ist nicht der Meinung, eine vollständig in sich geschlossene, lückenlose Geschichte des Gegenstandes zu geben und geben zu können, vielmehr glaubt er, daß in diesen Gebieten der Psychologie die Feststellung des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen den einzelnen Philosophen, das exakte Aufsuchen der mannigfachen Beziehungen, besonders der intimeren, nicht ohne weiteres am Tage liegenden, eine Arbeit von Jahren bedeuten möchte. Auch würde eine einigermaßen vollständige und gründliche Darstellung der Bedeutung dieser grundlegenden Kapitel der Psychologie für die Pädagogik eine ganze Didaktik zu schreiben erfordern. Nur erste Grundlinien sollen mit den folgenden Ausführungen gegeben sein, die im einzelnen vielleicht mancher Korrekturen, sicher aber des weiteren Ausbaues bedürfen.

[1]) Literatur: Falkenberg, Geschichte der neueren Philosophie. Leipzig 1886. 2. Aufl. 1892. — Schwegler, Geschichte der Philosophie. Stuttgart 1885. 16. Aufl. 1891. — Leibniz, Monadologie. Herausgegeben von Habs. Leipzig 1884. — Kant, Philosophische Schriften: Kritik der reinen Vernunft. Reklam, Univ.-

Anwendung des Kausalitätsbegriffs auf die Tatsachen des Bewußtseins lange Zeit verschoben worden sei. Das Nachdenken habe seine Aufmerksamkeit von jeher mehr der äußeren Welt zugewandt als der inneren, der Mensch habe in sich selbst ein tatsächliches Beispiel zu besitzen geglaubt dafür, daß es neben den einem durchgängigen Zwange unterworfenen Dingen in der Natur doch auch Wesen gäbe, die in den Naturgang von sich aus und willkürlich einzugreifen befähigt seien. Weiterhin gedenkt er des allmählichen Wachsens des Interesses an den psychologischen Grundproblemen: Im Gefolge dieser Tatsache stellten sich verfrühte Klassifikationsversuche ein, die schließlich zu einer unbrauchbaren Einteilung der psychischen Erscheinungen in eine Reihe nicht weiter bestimmbarer Vermögen oder Kräfte geführt haben, ohne daß nach Wirkungsmöglichkeit und Gesetz eben dieser Seelenvermögen gefragt worden sei. Man habe dabei vielmehr die Kausalitätslosigkeit des Psychischen vorausgesetzt. Den historischen Fortschritt verfolgend, gelangt Strümpell sodann zur kritischen Betrachtung der materialistischen Seelenauffassung. Er findet hier eine Vorstellung von der psychischen Kausalität, die in ganz ungerechtfertigter Weise dem Mechanismus der Bewegungserscheinungen entlehnt sei, ebensowenig aber befriedigt ihn eine rein metaphysische Auffassung des Psychischen, denn in ihr findet er eine pantheistische

---

Bibl. 851/5. Prolegomena 2469/70. Kritik der praktischen Vernunft. Reklam, Univ.-Bibl. 1111/12. Kritik der Urteilskraft. Reklam, Univ.-Bibl. 1027/30. — Jahn, Der Einfluß der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig 1885. — Kant, Über Pädagogik, herausgegeben von Vogt. Bibl. päd. Klassiker. XIII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1883. — Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Sallwürk. Bibl. päd. Klassiker. Ebenda 1891. — Herbarts Werke. Kritische Ausgabe herausgegeben von Kehrbach. Ebenda 1890. — Strümpell, Die Hauptpunkte der Herbartischen Metaphysik, kritisch beleuchtet. Braunschweig 1870. — Beneke, Skizzen zur Naturlehre der Gefühle in Verbindung mit u. s. w. Abhandlung über die Bewußtwerdung der Seelentätigkeit. 1825. — Hauffe, Pr. Dr., Eduard Benekes Psychologie. Borna und Leipzig, o. Jahresz. — Gramzow, Beneke als Vorläufer der pädagog. Pathologie. Gütersloh 1898. — Ders., Friedrich Eduard Benekes Leben und pädagogische Bedeutung. Deutsche Schule 1898. II. Jahrg. 2. Heft. — Dittes, Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig und Wien 1880. 6. Aufl. 1901. — Lotze, Mikrokosmus. Ideen zur Naturgesch. und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie. 3 Bde. Leipzig 1896. — Ders., Grundzüge der Psychologie. Leipzig 1894. — Falkenberg, H. Lotzes Briefe an L. Strümpell. Beilage zur Allgemeinen Zeitung. 1896. Nr. 95. — Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschweig 1849. — Ders., Allgemeine Pädagogik. Ebenda 1852. 3. Aufl. von Willmann 1882. — Spitzner, Ludwig von Strümpell. Deutscher Schulmann 1900. 3. Jahrg. 6. Heft.

oder übertrieben idealistische Beurteilung des psychischen Geschehens vertreten. Es schließt diese Stelle sodann mit den charakteristischen Worten: »Erst Johann Friedrich Herbart war es, der die Probleme der Psychologie und unter diesen auch das Grundproblem von der psychischen Kausalität zunächst in seinem Lehrbuch zur Psychologie vom Jahre 1816 und dann in der ‚Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik' vom Jahre 1824 nach wissenschaftlicher Methode in Angriff nahm und Arbeiten veröffentlichte, die in ihren Wirkungen noch jetzt fortdauern.« Man mag Kleinigkeiten bei diesen Darlegungen einwenden, etwa, daß die philosophischen Betrachtungen sich sehr bald auch auf den Menschen und besonders auch auf die Psychologie desselben erstreckten, daß die Definition des Begriffs des psychischen Materialismus hier keine erschöpfende sei,[1]) daß von der Vermögenspsychologie nur mit Vorbehalt, nur bei einer Auffassung im großen und ganzen zu urteilen sei, sie setze Kausalitätslosigkeit des Psychischen schlechthin voraus, im wesentlichen aber kann man mit den Strümpellschen Ausführungen übereinstimmen, soweit sich dieselben nicht auf Herbart beziehen. Was das hier über Herbart Gesagte betrifft, so bemerken wir vorausgreifend, daß wir es wohl als Herbarts Verdienst betrachten, die Lösung der Frage nach der psychischen Kausalität zuerst nach relativ exakter Methode in Angriff genommen zu haben, daß er aber nicht als der erste zu bezeichnen ist, der einen kausalen Zusammenhang des Seelenlebens überhaupt erkannte und sich wissenschaftlich mit dieser Frage beschäftigte. Schon im Altertume hat man vereinzelt nach den Ursachen und Zusammenhängen, nach ursächlicher Begründung der geistigen Wirksamkeit gesucht. Immer und immer wieder ist in der Folgezeit diese Frage aufgetaucht und in Betrachtung gezogen worden trotz der Schwierigkeit ihrer Behandlung. Das allerdings ist richtig, daß es erst in neuester Zeit gelungen ist, das Seelenleben als eine vollkommen geschlossene Kette von Ursachen und Wirkungen zu erklären. Doch auch für diese Erkenntnis liegen die ersten Anfänge nicht bei Herbart, das wird in den folgenden Ausführungen noch genauer zu besprechen sein. Faßt man nun im besonderen den Begriff der »freiwirkenden« psychischen Kausalität ins Auge, so wird das Bild der historischen Entwicklung ein noch anderes. Hier ist es von vornherein unwahrscheinlich, daß die Anfänge dieser Lehre auf Herbart zurückführen, denn die derselben zu Grunde liegende Anschauung setzt das psychische Leben in seinen

[1]) Vergl. Lotze, Grundzüge etc. S. 58.

höheren Stufen in einen ausgesprochenen Gegensatz zu den nach den Gesetzen des psychischen Mechanismus sich vollziehenden psychischen Lebensäußerungen, während ja Herbart sein ganzes psychologisches System auf die Mechanik und Statik der Vorstellung gründet. Man könnte es wohl als ein charakteristisches Zusammentreffen bezeichnen, daß zu etwa derselben Zeit, als im gewerblichen Leben die Maschine ihre große und ungeahnte Rolle zu spielen begann, der eine der damaligen großen Denker, Herbart, auch den Menschengeist als einen komplizierten Mechanismus, als eine wunderbare, mechanische Maschine auffassen lehrte. So spielt der Zufall. Wahrscheinlich aber war es mehr als bloßer Zufall und es offenbart sich in diesem Zusammentreffen, wie auch zwischen fernliegenden Gebieten innere Beziehungen rege und Befruchtungen möglich sind. Diese Vorstellung vom Mechanismus der Seele ist jünger als diejenige, die für qualitativ verschiedene Arten psychischer Tätigkeiten auch neue Kräfte bezw. Vermögen voraussetzte, Kräfte, die mit relativ großer oder beschränkter Freiheit oder, wie man bisweilen auch angenommen hat, mit absoluter Freiheit wirken. Sie konnte nur durch jene unerbittliche Konsequenz des Denkens geschaffen werden, die jeder Vorurteilslose an Herbart bewundern wird. Heute mag sie uns in ihrer ausgebildetsten extremen Form als die einseitigere von beiden erscheinen, aber ohne Zweifel mußte sie erst einmal dagewesen sein, damit durch sie jene andere Auffassung wissenschaftlich brauchbar gestaltet werden konnte. Nach dieser Eingangsbetrachtung im Anschlusse an Strümpells historische Bemerkungen beginnen wir mit der historischen Darstellung unseres Gegenstands.

Descartes war es, der eine unbedingte Freiheit des seelischen Geschehens am angelegentlichsten vertrat, nach dessen Lehren selbständige Tätigkeit alles ist, was aus der Seele stammt, leidendlicher Zustand alles, was hineingelangt. Diese Anschauung einer solchen extremen Freiheit schwindet in dem Maße, wie die Aufklärung nach und nach an Boden gewinnt. Das läßt sich verfolgen von den Anfängen der französischen Aufklärung an — deren Wurzeln vor Leibniz liegen — bis zu Rousseau. Dessen wissenschaftliche Anschauung,[1]) wie sie hervorgeht aus verschiedenen Stellen des Glaubensbekenntnisses eines savoyardischen Vikars, führt uns mitten in unseren Gegenstand hinein. Dieselbe hat eine überraschende Ähnlichkeit mit

[1]) Hier, also vor Leibniz wird Rousseau angeführt wegen seiner Zugehörigkeit zu den Vertretern der Aufklärungsphilosophie. Es ist wahrscheinlich, daß diese Anschauungen der Aufklärer älter sind als Leibniz' Theorien.

den Strümpells Kausalitätstheorie zu Grunde liegenden Anschauungen, die allerdings bei diesem Philosophen des Gefühls, in dessen Erziehungslehren überall die Ausbildung der Individualität als Losung verkündigt wird, nicht zu verwundern braucht. »Vertrauen wir der Evidenz des Gefühls, so läßt sich nicht daran zweifeln, daß ich selbst existiere und empfinde, daß eine mich affizierende Außenwelt vorhanden ist, daß das Denken, Vergleichen oder Beurteilen von Verhältnissen etwas anderes ist als das Empfinden oder das Wahrnehmen von Gegenständen — denn dieses ist ein passives jenes ein aktives Verhalten —, daß ich die Tätigkeit des Aufmerkens und Überlegens selbst hervorbringe, somit nicht nur ein empfindendes oder leidendes, sondern auch ein tätiges oder verständiges Wesen bin. Die Freiheit meines Denkens und Handelns verbirgt mir die Immaterialität meiner Seele, sie ist es, die mich vom Tier unterscheidet.« Was Rousseau vorschwebt, ist, kurz gesagt, eine Vereinigung von mechanischer, gesetzmäßig eintretender und freier Seelentätigkeit. Es sind unsystematisch hingeworfene Gedanken, wie er selbst betont; intuitiv gefühlte große Züge für eine Seelenauffassung, die sich bereits weit von derjenigen Descartes' entfernt hat. Eine wissenschaftliche Begründung und weitere Ausgestaltung seiner Ansichten gibt Rousseau nicht. Den gründlichen Ausbau der damaligen Anschauungen über die Seele und ihr Wesen und Wirken, sowie die Eingliederung seiner Gedanken in ein kühnes philosophisches System hatte ein deutscher Philosoph schon vor Rousseau vollzogen, es war das Leibniz.

Will man seine Bedeutung für die Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität in ein Wort fassen, so wäre dies möglich durch den Hinweis darauf, daß er die Befreiung der Individualität aus den Banden der absoluten Substanz unternahm. Inwiefern dieser Gegenschlag gegen den Spinozismus einen Fortschritt für die Erkenntnis der psychischen Kausalität mit sich brachte, ergibt sich aus der Betrachtung der Lehre Leibniz' im einzelnen. Nach ihm ist die Monade entwicklungsfähig, der Mittelpunkt dauernder, weiter wirkender Tätigkeiten. Die Monaden können sich nicht gegenseitig beeinflussen, vielmehr geht ihre Tätigkeit hervor aus in ihnen liegenden immanenten Ursachen, von außen her kann nichts in die Monaden hineingetragen werden. Das bedeutet, mit andern Worten ausgedrückt, eine psychische Kausalität ursprünglichsten und schöpferischsten Charakters. Für Leibniz ist nun zwar einerseits alle Entwicklung quantitativer, gradueller Natur, andrerseits aber geht er doch wiederum über diese Auffassung hinaus, wenn er betont, daß zwischen zwei Ereignissen nicht nur ein numerischer, sondern auch ein innerlicher, also ein

qualitativer Unterschied bestehen müsse. Wenn sodann Leibniz ferner lehrt, daß den vernünftigen Vorstellungen der Zeit nach sinnliche vorangehen, so berührt sich das mit der für Strümpells ganze Psychologie so bedeutungsvollen Anschauung, daß man es im geistigen Leben mit einem Aufbau, der in dem Maße, wie er sich vollzieht, immer neues Baumaterial erfordert, zu tun habe, nicht aber mit einer bloßen Weiterentwicklung einmal vorhandener Größen und Kräfte. Die Weiterbildung und zwar Emporbildung des seelischen Lebens besteht in keiner bloßen Umgestaltung ursprünglicher Inhalte, sondern auf jeder höheren geistigen Stufe tritt qualitativ neuer Inhalt, neue Kraft zu den alten Inhalten und früheren Kräften hinzu. Noch enger aber ist die Verbindung zwischen den Strümpellschen und den Leibnizschen Anschauungen an einer andern Stelle. Es scheint mit höchster Wahrscheinlichkeit, daß Leibniz, indem er eine Entwicklung des Geistes vom aether nécessité zum aether déterminé feststellt, denselben Fortschritt im Sinne hat, den Strümpell konstatiert vom mechanischen zum normierten Gedankenlauf. Mit Notwendigkeit, rein mechanisch vollzieht sich das Geistesleben auf seinen untersten Stufen, durch normierende Kräfte bestimmt, erscheint es hingegen in seinen höheren Regionen. Darin aber, daß Leibniz nur, wenn auch in ganz allgemeiner Fassung, vom psychischen Bestimmtsein, nicht von freier Wirkung der das höhere Geistesleben normierenden Kräfte spricht, wird man nur eine glückliche Form des wissenschaftlichen Ausdrucks finden können.

Vom Interesse sind für uns ferner die Ausführungen Leibniz' darüber, daß die Empfindung die Mutter des Denkens ist. Soll nämlich das letztere gleichwohl den Charakter der Ursprünglichkeit an sich tragen, nicht den des völlig, qualitativ und quantitativ durch die Empfindung Bestimmten und von außen her also Erworbenen, so muß nach Leibniz die Empfindung zuerst den Charakter des unbewußten Denkens haben, sodann selbst den Rang des Ursprünglichen und Spontanen erhalten. Das geschieht eben durch innerliche Weiterentwicklung der betreffenden Monaden. Endlich aber muß der unbewußt wirkende Mechanismus ein sicherer und zuverlässiger Diener des einmal ein höheres Bewußtes Gewordenen sein. Die Vorläuferschaft Leibniz' vor Strümpell liegt hier klar am Tage.[1] Strümpell selbst spricht in seiner Pädagogischen Pathologie Leibniz für diesen Teil seiner Anschauungen die Priorität zu. Es hängen die erwähnten Ausführungen Leibniz' mit seiner Apperzeptionstheorie zusammen.

[1]) Vergl. Abschnitt 2, § 3—5, besonders § 3.

Diese Lehre kommt ihrem ganzen Umfange nach für unsere Ausführungen in Betracht. Nach ihr kommt jeder Monade die Fähigkeit der Perzeption zu, sofern sie die Dinge außer uns »repräsentiert«. Die auf der höchsten Stufe stehenden Monaden aber begreifen die Welt in ihrem Kausalzusammenhange und gelangen durch den Akt der Apperzeption zum Selbstbewußtsein. Es ist diese Apperzeption ihrer Erscheinungsweise nach nach Leibniz' Anschauung Reflexion, ein act reflexiv, und durch dieselbe erkenne ich die Vorstellungen als die meinigen, als etwas in mir persönlich Vorgehendes. Diese Anschauung weist einesteils hin auf die Unterscheidung der einzelnen Bewußtseinsarten bei Strümpell, die wir später zu charakterisieren haben werden, andernteils besteht ein unverkennbares Band zwischen ihr und der Wundtschen Apperzeptionstheorie.

In Summa liegt die Bedeutung Leibniz' für die Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität darin, daß Erfahrung und Denken klar voneinander gesondert sind und letzterem die produktive Kraft der Erzeugung der höheren Verstandesformen zugeschrieben wird, ersterer aber die Veranlassung dazu.

Die Ideen von Leibniz lagen nun für die Folgezeit gleichsam in der Luft und befruchteten die Geister. So ist beispielsweise Herder ganz von diesen Anschauungen durchdrungen, und in vielen seiner Schriften spiegelt sich die oben gekennzeichnete Auffassung Leibniz von der Seele wider. Es seien genannt:

Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele.

Über den Ursprung der Sprache.

Ideen zur Philosophie und Geschichte der Menschheit.

Trotz des großen Einflusses der Ideen Leibniz' auf die folgenden Zeitalter darf aber nicht außer acht bleiben, daß ein in sich zusammenhängender, kausal verknüpfter Aufbau des Seelenlebens nicht von ihm geschaffen worden ist, in dem Sinne nämlich nicht, daß jede folgende Seelentätigkeit und -wirkung ursächlich aus schon vorhandenen Prämissen resultiere. Nach seiner Ansicht hat vielmehr das Geistesleben den Charakter des von obenher Bestimmten, des von Gott nach dem Prinzip der Zweckmäßigkeit Geleiteten, und so kann man mit gewisser Berechtigung trotz des Widerspruchs in sich selbst bei ihm von der Annahme einer teleologischen Kausalität reden. Diese Tatsache aber trennt ihn von Kant, der hierin über ihn hinausführt.

§ 2. Kant

Bei Kant tritt uns das kausale Prinzip der Erklärung des Seelenlebens zuerst in dem eben gekennzeichneten Sinne entgegen. Das

könnte einem als fraglich erscheinen, wenn man Kant schlechthin als einen Vertreter der Theorie der Seelenvermögen betrachtet. Aber das bloße Vorhandensein dieses Begriffs in seiner Psychologie darf nicht beirren. Gewiß hat er diesen Begriff von der Wolffschen Schule her in seine Philosophie herübergenommen, aber sein Inhalt ist bei Kant ein anderer geworden. Die Betrachtung des historischen Entwicklungsganges der Kantischen Lehre klärt darüber auf. Kant war durch die Betrachtung der Entwicklung der Philosophie überhaupt zu der Frage gedrängt worden, die man als die Grundfrage des ganzen ersten Teiles seiner philosophischen Arbeit bezeichnen muß: Sind Erkenntnisse a priori möglich? Die bejahende Antwort, die er auf diese Frage gab, mußte es nun ohne weiteres mit sich bringen, den Begriff »Seelenvermögen« in seiner Psychologie bestehen zu lassen. Im Laufe des weiteren Nachdenkens über jene Frage erhielt aber neben diesem Begriffe vor allem auch der Begriff der Kausalität seinen ganz eigenartigen Inhalt. Für Kant bedeutet Kausalität eine Denkform, eine Kategorie unseres Verstandes. Als Anschauungsformen, d. h. als vermittelnde Vorstellungen, die nötig sind, wenn eine Kategorie auf etwas Sinnliches angewandt werden soll, gelten ihm Raum und Zeit. Die letztere ist die Form des inneren Sinnes, die alles Vorstellen successiv erscheinen läßt. Nur dann, wenn das Bestimmtsein der Reihe von Erscheinungen die Änderung ihrer Ordnung verbietet, liegt nach Kant für uns — wie es unser Geist vermöge seiner Beschaffenheit auffassen muß — eine kausale Verbindung vor. Wir werden später (Abschnitt 2, § 1) untersuchen, inwiefern diese Erklärung nicht ausreicht. Kant fragt also: Besteht der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, den wir an den Dingen wahrzunehmen glauben, draußen, außer uns, an den Dingen, wie sie wirklich sind, in der Realität? Er antwortet »nein«. Wir können realiter nur feststellen: Hier ist das und zugleich ist das und das, neben diesem ist jenes, aber die kausale Verkettung der Erscheinungen legen wir in dieselben hinein. Darum auch können wir niemals den Zusammenhang der Welt, wie sie wirklich ist, begreifen, wir sehen uns immer in die Welt hinein. Was folgt nun aus einer derartigen Fassung des Begriffs der Kausalität für die Erklärbarkeit der Zusammenhänge unseres Seelenlebens?

Es folgt, daß wir überhaupt nicht im stande sind, den Zusammenhang der seelischen Erscheinungen, das wahre Wesen der inneren Bande zwischen denselben zu ergründen, höchstens die Reihenfolge derselben können wir feststellen. Aber auch vom rein logischen Standpunkte aus ist der Begriff der Kausalität als aprioristische Verstandes-

form von vornherein für eine Erklärung des Seelenlebens unbrauchbar, weil er in dieser Fassung selbst einen Teil des Wesens der Seele ausmacht und das Wesen eines Dinges nicht durch einen Teil dieses Wesens erklärt werden kann. Da nun nach Kants Ansicht im Begriff der Kausalität gar kein qualitativ-produktives Moment angedeutet liegt, was beispielsweise nach Strümpell für das Wesen der psychischen Kausalität gerade bezeichnend ist, so behielt Kant zur Erklärung der letzteren den alten Ausdruck Seelenvermögen bei, verband damit aber einen unserer heutigen Anschauung von den geistigen Vorgängen relativ verwandten Sinn. Denn tatsächlich konnte ja selbstverständlich Kants subjektive Auffassung der Kausalität als Denkform ihn nicht abhalten, über den inneren Zusammenhang der Seelenerscheinungen weiter nachzudenken — immer eben nur mit dem Vorbehalte, daß mit den Ergebnissen dieses Nachdenkens nicht der Zusammenhang nach seinem wirklichen Wesen, sondern wie er uns bei der Selbstbeobachtung oder bei Beobachtung anderer erscheint, gefunden würde. Und so ist denn auch durch Kant die Frage nach dem kausalen Zusammenhange aller geistigen Lebenserscheinungen um ein gutes Stück gefördert worden. Hinzuzufügen ist noch, daß jener Vorbehalt auf einem Gebiete des geistigen Lebens auch für Kant wegfallen mußte, nämlich auf dem des moralischen, sittlichen Urteilens und Handelns, denn das Denken zwar fließt aus der menschlichen Natur und ist von ihr abhängig, aber das sittliche Urteilen und Wollen steht jenseits derselben, die sittliche Welt ist eine unabhängig von der übrigen Welt bestehende, so daß man schließlich sagen könnte, das Sittliche erkennen wir, wie es wirklich ist.

Die Entwicklung des Seelenlebens wird nach Kant von zwei Seiten aus verursacht: Durch Anreize von außen wird die Seele geweckt, um zu Vorstellungen zu gelangen, von innen heraus aber bearbeitet sie das in der Sinnenwelt Gegebene nach den ihr innewohnenden Formen und Kräften. Dabei aber schreitet der Mensch in gesetzmäßiger Weise von Stufe zu Stufe fort.[1]) Die ganze Menge der psychischen Tätigkeiten bilden einen großen Zusammenhang, die Einheit des seelischen Geschehens ist gewahrt, denn Kant betrachtet die Vorstellungen als Grundlage des Seelenlebens und weist mit Hilfe der transzendentalen Einheit der Apperzeption nach, daß »eine synthetische Einheit des Mannigfaltigen der Anschauungen im Bewußt-

[1]) Wesentliche Dienste hat dem Verfasser an dieser Stelle Jahns Buch über den Einfluß der Kantischen Psychologie u. s. w. getan. Es sei zur weiteren Vertiefung vorstehender Betrachtung auf dasselbe verwiesen. (S. das Lit.-Verz. S. 6.)

sein existiert, daß die Identität der Apperzeption, die a priori allem meinem bestimmten Denken vorhergeht, in dieser Synthesis der Vorstellungen ihren Grund habe« (JAHN). Unter Einheit der Apperzeption versteht Kant die Einheit des Selbstbewußtseins, nach welchem alle Vorstellungen mit dem »Ich denke« begleitet werden können. Faßt man nun schließlich noch ins Auge, wie in der Kritik der reinen Vernunft Kant sich's angelegen sein läßt, nachzuweisen, daß von der Empfindung an bis hinauf zu den höchsten Geistesfähigkeiten ein gesetzmäßiger, natürlicher Zusammenhang besteht, so springt die Wandelung ins Auge, die in seiner Psychologie der Begriff der Seelenvermögen durchgemacht hat. Hier ist nicht von seelischen Kräften die Rede, die, losgelöst von den übrigen Elementen des Seeleninhaltes, ihre Wirkungen vollbringen, die ohne weiteres in ihrer Isoliertheit, aus eigner Machtvollkommenheit parat stünden.

Vereinzelt deutet nun Kant auch an, in welcher Weise er sich die höheren Bewußtseinsweisen aus den niederen hervorgehen denkt. Er spricht im Zusammenhang seiner Apperzeptionslehre von einer Kraft der Synthese. Der Ausdruck erinnert an Strümpell, nach dem das Wesen der logischen Kausalität auch einesteils in einer zusammenfassenden Tätigkeit der Seele beruht (vergl. Abschnitt 2, § 4). Bezeichnend ist gerade hier der Ausdruck Kraft: es liegt in demselben nicht nur eine Wirkungsform, sondern zugleich das Gesetzmäßige des Wirkens angedeutet. Hier liegen Momente in der Kantischen Philosophie, die bleibenden Wert für die Pädagogik und die Ausgestaltung der pädagogischen Psychologie haben, an die man später, als der Herbartische Seelenbegriff nicht befriedigte, tatsächlich anknüpfte, um der Pädagogik eine brauchbare Grundlage zu schaffen (vergl. 2. Abschnitt). Freilich werden diese weniger umfänglichen Teile der Kantischen Psychologie stark in den Hintergrund gedrängt durch seine Untersuchungen über den Apriorismus der Erkenntnis, denen Kant sicher gegenüber denjenigen über den Zusammenhang der Seelenerscheinungen den größeren Wert beimaß (vergl. JAHN). Die Gedanken über die Entwicklung des Geistes wurden in Kant angeregt durch seine Beschäftigung mit der Pädagogik und zwar im besonderen durch den Widerspruch, in den seine philosophischen Ergebnisse über den Apriorismus mit den Ergebnissen der Pädagogik standen. Diese vom Standpunkte der Möglichkeit aprioristischer Erkenntnisse aus beleuchten und ausbauen zu wollen, bedeutete ungefähr, alle bisherigen Anschauungen pädagogischer Art, wie sie sich historisch entwickelt hatten, umkehren. Auf dem Gebiete der Theorie des Denkens hatte Kant diese umstürzende reformatorische Tat ge-

wagt, auf dem der pädagogischen Praxis sah er sich veranlaßt, einzuhalten, weitgehende Konzessionen ihr gegenüber zu machen und eine vermittelnde Stellung zwischen den Ergebnissen seiner theoretischen Arbeit und den Erfahrungstatsachen der Pädagogik einzunehmen. Wenn daher aus dem angedeuteten Grunde Kants spätere Werke, die Kritik der praktischen Vernunft und der Urteilskraft mit der Kritik der reinen Vernunft in teilweisem Widerspruche stehen, so ist das wohl begreiflich, wenn man nur diese Momente in Kants innerer Entwicklung in Betracht zieht. Auf diese Weise läfst es sich verstehen, wie er dazu kommt, in seinen späteren Werken eine Entwicklung des inneren Menschen zu lehren, die von dem einfachen Wahrnehmungsbewußtsein bis schließlich empor zur höchsten Stufe des Bewußtseins, dem religiösen Empfinden und Erkennen, in ununterbrochenem Fortschritte führt, und die Widersprüche zwischen seiner früheren und späteren Seelenauffassung erklären sich so. In diesem Zusammenhange muß noch besonders hervorgehoben werden, — auch Jahn weist darauf hin — daß Kant bei seinen hier in Frage kommenden Ausführungen bereits die Bedeutung der Gefühle für den Fortschritt der Seele zu höheren Bewußtseinsweisen würdigt, indem er in ihnen und nicht in den Vorstellungen die treibenden Motive für unser Tun und Handeln findet.

Aus den vorstehenden Ausführungen über Kants Psychologie ergibt sich, dafs derselbe in späterer Zeit einen vollständigen Zusammenhang zwischen den einfachsten und den mehr oder weniger zusammengesetzten psychischen Gebilden annimmt. Damit steht er der neueren Psychologie, sofern diese Wissenschaft heute überhaupt noch eine Entwicklung des Psychischen an sich und nicht nur eine solche der Nerven und des Gehirns kennt, sehr nahe. Allerdings liegt dieses Gebiet etwas abseits von der ersten Hauptrichtung, die seine Psychologie einschlug und die seine Philosophie überhaupt im großen und ganzen nahm, indes kann natürlich um deswillen der hohen Bedeutsamkeit der Erkenntnis eines durchgängigen Zusammenhangs im Seelenleben an sich kein Abbruch geschehen. Auch Andeutungen darüber, wie sich Kant die Beziehungen im Gebiete des Psychischen des Genaueren, besonders hinsichtlich ihres Wesens und Charakters, denkt, sind vorhanden, entbehren aber der weiteren Ausführung. Vom pädagogischen Standpunkte aus vermißt man besonders genauere Angaben über das allmähliche Hervortreten und die speziellere Wirksamkeit der Kräfte, die nach seiner Auffassung die Entwicklung des Psychischen bedingen. Hinsichtlich der Art und Weise der Wirksamkeit der psychischen Kräfte betont Kant einesteils sehr stark, daß

keine dieser Kräfte sich geltend macht, wenn sie nicht gesetzmäfsig vorbereitet ist, daß also jeder höhere Bewußtseinsinhalt durch den vorhergehenden niederen bedingt ist, aber andrerseits hebt er auch ohne genauere Erklärung und bestimmte Einschränkung hervor, daß der Mensch der Kausalität aus Freiheit gehorche. Von einer vollkommen befriedigenden Lösung der Frage, wie Vorstellung und Gefühl miteinander verknüpft sind, in welcher Art von Verbindung Vorstellung und Gefühl einerseits zum Willen andrerseits stehen, kann man nicht sprechen. An diesen Stellen setzten dann später, wie noch zu zeigen sein wird, Benekes Untersuchungen ein und suchten die vorhandenen Unklarheiten zu überwinden. Wir gehen zunächst zu Herbart über. (Fortsetzung folgt.)

Sozialeudämonismus und sittliche Verpflichtung

Von

Dr. G. **Burk**, Eibenstock im Kgr. Sachsen

Einleitung

Man mag die Ethik und ihre Aufgaben definieren, wie man will, als normative oder theoretische Wissenschaft, man mag an ihre Spitze stellen den Pflichtbegriff oder mag ausgehen von dem sittlichen Urteil:[1]) immer wird als spezifischer Unterschied der Ethik und der andern Wissenschaften der bestehen bleiben müssen, daß neben der Frage um das »Sein«, auch immer die Frage um das »Soll« behandelt werden muß, sei es, daß derselben primäre, sei es, daß ihr sekundäre Bedeutung beigemessen wird. So z. B. genügt es nicht, zu dem Urteile gelangt zu sein: das Wohlwollen ist gut, das Übelwollen ist böse, sondern es erhebt sich immer noch die Frage: Warum muß ich nun der Idee des Wohlwollens unbedingt gehorchen, warum wird von mir unbedingt gefordert, dem Übelwollen, dem Bösen zu entsagen? Mit welchem Rechte heißt es nun auch: »Du sollst deinen Feind lieben?« Und so wird es keiner Ethik, welche auf diesen Namen Anspruch macht, erspart bleiben, den Grund der Verbindlichkeit ihrer Lehren für den Willen aufzuzeigen, mit andern Worten: Es wird stets als ein Schiboleth jedes ethischen Systems gelten müssen, daß der Pflichtbegriff und die mit ihm verwandten Begriffe des Opfersinnes, der Schuld, der Reue, des Gewissens, darin eine

---

[1]) Vergl. Stange, Einleitung in die Ethik. 1901.

Stelle haben. Nicht als ob wir jeglicher Ethik, welche dieser Forderung genügt, nun auch beistimmen müßten: nur negativ gilt unser Satz: Ein ethisches System, welches den Grund der sittlichen Verpflichtung für das handelnde Individuum nicht aufweisen kann, oder gar eine solche konsequenterweise überhaupt nicht zuläßt, muß auf den Anspruch, als solches fernerhin noch angesehen zu werden, verzichten. (Damit ist nicht gesagt, daß ein solches System überhaupt wertlos wäre; nur als selbständige Ethik ist es unbrauchbar.) So heißt es bei WINDELBAND:[1]) »Das Pflichtbewußtsein ist insofern das Prinzip der Moral, als es die oberste Bedingung ist, unter der sittliches Leben möglich ist. Was Pflicht ist, das mag je nach den Umständen, Völkern und Zeitläufen verschieden sein; aber, daß überhaupt eine Pflicht anerkannt werde, ist die selbstverständliche, einem jeden einleuchtende Grundbedingung des ethischen Lebens. Wer da leugnen wollte, daß es überhaupt ein Soll für den Menschen gibt, wer gar keine Pflicht anerkennte, der müßte seinerseits auf alle Beurteilung verzichten, und in ihm würden wir andrerseits den absolut Unsittlichen erkennen. Das Pflichtbewußtsein ist also das allgemeingültige Prinzip der Moral.«

Und so wollen wir uns denn zur Aufgabe stellen, den Sozial-Eudämonismus oder Sozial-Utilitarismus dieser Prüfung zu unterziehen, um von diesem Gesichtspunkte aus seine Existenzberechtigung als selbständiges ethisches System zu untersuchen. Besteht er die Probe, so ist derselbe zwar noch nicht von allen Bedenken freigesprochen, sondern unterläge nach anderen Gesichtspunkten der Beurteilung, besteht er aber die Probe nicht, so ist er als ethisches System abgetan, nach den Worten eines Eudämonisten[2]) selbst: »Nun ist es aber mit einer Ethik sehr dürftig bestellt, die keine Verbindlichkeit des Sittlichen nachweisen kann.« Gehen wir also über auf den Gegenstand unserer Abhandlung, und beginnen wir mit der entwickelnden Darstellung des Sozial-Eudämonismus!

Kapitel I

Die Konstruktion des Sozial-Eudämonismus vom Standpunkte des individuellen Egoismus aus

Als Begründer desselben ist JEREMIAS BENTHAM[3]) anzusehen, der in seinem Werke »Principles of moral and legislation« dieses System

[1]) WINDELBAND, Präludien. 1903. S. 325.

[2]) REGLER, Herbarts Stellung zum Eudämonismus. 1901. S. 51 f.

[3]) Vergl. über BENTHAM und die englische Ethik: Hensel, Thomas Carlyle, 1901. S. 24 ff. — Derselbe: Hauptprobleme der Ethik. 1900.

ausgebaut hat und folgenden Gedankengang nimmt:[1]) Die Natur hat den Menschen unter die Herrschaft der Lust und Unlust gestellt. Bei allen Entschließungen, Handeln und Urteilen, so lehrt die psychologische Analyse, ist er einzig und allein geleitet von dem unwiderstehlichen Motiv, Lust zu erwerben und Unlust zu vermeiden. Selbst in dem Augenblick, wo er sich mit Absicht der schmerzhaften Unlust preisgibt oder die größere Lust von sich weist, ist dennoch die Verfolgung der größeren Lust, resp. die Vermeidung einer größeren Unlust sein einziges Ziel. So, wenn der Patient in die gewiß sehr schmerzhafte Amputation seines Beines einwilligt, er es doch nur tut, um einer später größeren und dauernden Unlust zu entgehen.[2])

In Bezug auf diese beiden Grundfaktoren des menschlichen Lebens ist der Begriff der Nützlichkeit ein sekundärer Begriff. »Er bezeichnet die Eigenschaft oder das Geeignetsein einer Sache, vor irgend einem Übel zu bewahren oder irgend ein Gut zu verschaffen. Unter Übel ist aber Unlust, Schmerz oder Ursache von Schmerz, unter »Gut« Lust oder Ursachen von Lust zu verstehen. Dem Nutzen oder Interesse eines Individuums ist gemäß, was die Totalsumme seines Wohlseins zu vermehren dient; dem Nutzen oder Interesse eines Gemeinwesens gemäß, was die Totalsumme des Wohlseins aller Individuen, aus welchen es besteht, zu vermehren geeignet ist.« Hier glaubt Bentham den festen Punkt gewonnen zu haben, das *δός μοι ποῦ στῶ* des Archimedes, wie einen solchen jede Ethik aufweisen muß, will sie sich nicht unrettbar in einem circulus vitiosus verlieren. Hier sieht er sich auf einer letzten Grundtatsache angekommen, die wie die mathematischen Axiome unmittelbar evident sind und weder eines weiteren Beweises fähig sind, noch eines solchen bedürfen. Es ist dies eine vollständig richtige Forderung, daß das letzte Prinzip seine Gewißheit in sich selber haben muß, und daß für seine Anerkennung genügen muß, dasselbe aufzuklären und zu entwickeln.[3]) Andernfalls bleibt alles relativ; d. h. wir müssen auf jegliche Wahrheit verzichten.

Das Prinzip der Nützlichkeit hat es daher lediglich mit der Untersuchung zu tun, ob und in welchem Maße und Verhältnis eine Hand-

---

[1]) Nach: Grundsätze der Zivil- und Kriminal-Gesetzgebung aus den Handschriften des englischen Rechtsgelehrten Jeremias Bentham, herausgegeben von Etienne Dumont, für Deutschland bearbeitet und mit Anm. versehen von Dr. Fr. Ed. Beneke. 1830.

[2]) Bentham a. a. O. Band I. S. 35 ff.

[3]) Vergl. Dörpfeld, Zur Ethik. 1895. S. 1 ff. — Gille, Die absolute Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittlichen Stammurteile. 1903. S. 5 ff.

lungsweise eines einzelnen Menschen oder eines Gemeinwesens geeignet ist, Lust oder Unlust hervorzubringen. Und je nachdem das Resultat ein Plus auf seiten der Lust aufweist, ist dieselbe als nützlich, und da dies auch als der Maßstab des ethischen Wertens gilt, als sittlich gut, oder falls das Gegenteil der Fall ist, als schädlich, unsittlich, böse erwiesen. Werden also die Begriffe unseres ethischen Sprachgebrauches, deren uns eine außerordentliche Fülle in unserem Sprachschatze in allen Nüanzierungen zu Gebote stehen, und die wir tagtäglich gebrauchen, angewendet, so darf man ihnen ursprünglich keinen andern Sinn unterlegen, als das Geeignetsein respektiv Ungeeignetsein zur Hervorbringung von gewissen Lust- und Unlustempfindungen. Unter Lust und Unlust ist aber jegliche Art von Lust, sinnlicher wie geistiger Art zu begreifen, wie sie beim Menschen in dem ganzen Umfange seiner Kulturentwicklung sich uns darstellen. »Tugend ist daher auch nur ein Gut in Rücksicht der mit ihr verbundenen Lust; das Laster nur ein Übel in Rücksicht der aus ihm hervorgehenden Unlust.«[1])

Exkurs über Paulsens »teleologischen Energismus«.

Hier halten wir einen Augenblick inne und wenden uns dem System Paulsens zu.[2]) Dieser verwahrt sich nämlich in langen Ausführungen auf's entschiedenste dagegen, daß sein System, dem er den Namen »teleologischer Energismus« gibt, mit der »Lustlehre« Benthams zusammengeworfen würde.[3]) Nicht auf Lust, auf einen Gefühlsinhalt, sondern auf Erhaltung und Steigerung des Einzellebens und der Gattung, die volle Lebensbetätigung, die normale Ausübung der Lebensfunktionen, worauf seine Natur angelegt ist, sei der menschliche Wille mit seinen ihm immanenten Trieben und Begehrungen gerichtet. Dieser Wille des Menschen als eines geistig-geschichtlichen Vernunftwesens ist der Maßstab des sittlichen Handelns. Gut ist, was diesem Willen entspricht, böse das Gegenteil davon. Den Namen »Utilitarismus« vermeidet er in den neueren Auflagen bloß deshalb, weil derselbe zu den Lustlehren der englischen Utilitarier sprachgeschichtlich einmal eine unlösbare Beziehung habe, und ersetzt denselben, um nicht immer wieder in die Nachbarschaft Benthams gebracht zu werden, vorsichtshalber durch den Ausdruck »teleologisch«.

Indessen fragen wir mit Flügel: »Was ist denn Lust in den

---

1) Bentham a. a. O. S. 38.

2) System der Ethik. 4. Aufl. 1896.

3) Paulsen a. a. O. Band I. S. 202 ff., 228 ff.

meisten Fällen anders, als Befriedigung seiner Triebe, Wünsche und Begehrungen?«[1]) Gerade so haben wir doch den Eudämonismus definiert, und keinen andern Begriff als diesen haben wir bei unserer Abhandlung im Auge. Um zu zeigen, welch prinzipieller Unterschied zwischen seinem Energismus und der Lustlehre BENTHAMS, die er als Hedonismus bezeichnet, besteht, wählt PAULSEN folgende Beispiele:[2]) »Wir setzen uns hungrig zu Tisch. Ist Lust unser Zweck, zu dem sich das Essen, ... als ein an sich gleichgültiges Mittel verhält? Der Musikliebhaber geht in ein Konzert; ist Lust sein Zweck und Musik das Mittel? Hat GOETHE .... als Mittel zu seinem Glücksmaximum gewählt: Dichtungen in gebundener und ungebundener Rede, Liebesverhältnisse mit Mädchen und Frauen, Geschäfte und Reisen, naturwissenschaftliche und geschichtliche Untersuchungen? — Nun das ist absurd, und niemand wird es sagen wollen. Sondern in seiner Natur lagen Triebe, Kräfte, die zur Entfaltung und Betätigung drängten, nicht wesentlich anders als Triebkräfte, die im Pflanzenkeim eingeschlossen liegen. Und bei der Entfaltung, Betätigung trat Lust ein, aber diese Lust war nicht vorher in der Vorstellung als Zweck und jene andern Dinge als Mittel. Der Trieb und das Verlangen der Betätigung war vor aller Vorstellung von Lust, nicht umgekehrt die Vorstellung von Lust vor dem Trieb, ihn erst hervorbringend oder erweckend. Nur bei dem blasierten und ruinierten Müßiggänger mag so etwas vorkommen, daß er erst ein allgemeines Verlangen nach Lust empfindet und dann sich umsieht nach irgend welchen Mitteln, Lust zu erzeugen. Bei dem gesunden Menschen ist es nicht so.« Dazu bemerkt FLÜGEL:[3]) »Auf die Gefahr hin, für ungesund usw. zu gelten, und etwas Absurdes zu sagen, sage ich doch: In den angeführten Beispielen hat man es mit Lust zu tun. Befriedigung derartiger Triebe ist Lust. Man versuche es nur, sie nicht zu befriedigen, welch starke Unlust sich dann regt. Was ist das für ein eigentümlicher Begriff von Lust, als mache sich der Lustsuchende erst einen Begriff von Lust, nimmt sich dann vor, Lust zu suchen und denkt nun darüber nach, welche Mittel er dazu gebrauchen kann?« Die weiteren Ausführungen PAULSENS treffen höchstens, und auch nur teilweise, den Hedonismus im Sinne ARISTIPPS mit seiner *ἡδονὴ ἐν κινήσει* als oberstem »Moralprinzip«, nicht aber den Eudämonismus BENTHAMS, der ebenfalls, wie ARISTOTELES, der Be-

[1]) O. FLÜGEL, Versuche, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen oder zu ergänzen. Elberfeld 1900. S. 43.

[2]) PAULSEN a. a. O. I. S. 231.

[3]) FLÜGEL a. a. O. S. 44.

gründer des Eudämonismus als ethischen Systems,[1]) und ihm folgend Paulsen selbst und Höffding[2]) die ganze »Lebenstotalität« des Individuums zu Grunde legt und nicht, wie Paulsen zu meinen scheint, der »Suveränität des Augenblicks«, um die Termini Höffdings zu gebrauchen, huldigt.

Es wäre ferner auch eine einseitige Auffassung des Eudämonismus und der Begriffe der Befriedigung und der Lust, wollte man dieselbe nur in dem Lustgefühle finden, in welchem der Mensch im Genuß des erreichten Zweckes ausruht. Nehmen wir das Beispiel des Spaziergangs: Nicht in dem Momente allein, wo wir oben auf dem Berggipfel uns dem Genusse der herrlichen Rundsicht hingeben, besteht das mit dem Spaziergang verbundene Lustgefühl, wenngleich es der Kulminationspunkt desselben ist, sondern der ganze Wechsel von Anstrengung und Genuß während desselben, ja auch die Vorfreuden, Spannungen und Erwartungen beim Antritt desselben, müssen mit in Betracht gezogen werden. Mit Recht verschmäht es daher der Tourist, sich nur durch Zahnradbahnen auf die Bergeshöhen ziehen zu lassen, weil er wohl weiß, daß ihm dann die Sache keinen so großen Reiz mehr bieten kann. Es wäre sonst »eine einseitige Auffassung des Gemütlebens zu Grunde gelegt, als ob nur ein bestimmter abgeschlossener Erfolg befriedigen könnte, und als ob es der Mensch aushielte, nur sich dem Genusse eines erreichten Erfolges hinzugeben. In Wirklichkeit ist diese überwiegend passive Lust nur vorübergehend; die Tätigkeit selbst ist dem Menschen Bedürfnis, und die aktive Lust, die mit dem lebendigen Wirken als solchem verbunden ist, bildet einen wesentlichen Teil seiner Befriedigung.«[3]) Nun ist ja allerdings, wie auch Stange[4]) bemerkt, das System Paulsens durchaus kein einheitliches, sondern es mischen sich gelegentlich fremdartige universalistisch-evolutionistische und pantheistisch-mystische Züge mit unter. (vergl. bes. das Kapitel: »Das Verhältnis der Moral zur Religion«[5]) und seine Stellung zur Ethik des Christentums,[6]) die uns unten noch beschäftigen wird). Aber soweit es sich um die Prinzipfragen handelt, muß er sich wohl oder übel gefallen lassen, zu den regelrechten Vertretern des Eudämonismus gerechnet zu werden (und zwar, wie

[1]) Vergl. Thilo, Über die Eudämonie des Aristoteles in Z. f. ex. Ph. II.

[2]) H. Höffding, Ethik, übersetzt von Bendixen.

[3]) Sigwart, Vorfragen der Ethik. 1886. S. 13.

[4]) C. Stange, Die christliche Ethik in ihrem Verhältnis zur modernen Ethik Paulsen, Wundt, Hartmann. 1892. S. 17.

[5]) Paulsen, I. S. 382 ff.

[6]) Desgl. a. a. O. I. S. 60 ff.

wir später sehen werden, des Sozial-Eudämonismus auf individueller Grundlage).

Wenn nun Beneke an Bentham tadelt, daß er die höhere und höchte »Lust«, welcher ein Mensch überhaupt teilhaftig wird, nämlich die moralische, fast gänzlich habe unberücksichtigt gelassen, und glaubt durch Einfügung dieser »Lustgattung« alle Einwände gegen das Nützlichkeitsprinzip zum Schweigen zu bringen, so begeht er eine arge petitio principii. Denn dadurch wird nicht etwa eine Lücke in dem Utilitarismus im Geiste Benthams ausgefüllt, sondern derselbe direkt verfälscht. Freilich finden sich derlei Inkonsequenzen auch bei Bentham selber, die Beneke allerdings nicht als solche erkennt, sondern als richtige Spuren, die man weiter zu verfolgen habe, und die von den Utilitariern in mehr oder weniger versteckter Form im Kampfe gegen die Antieudämonisten und zur Verteidigung des eigenen Systems immer wieder vorgebracht werden; und so ist es wohl nötig, dieser Frage näher auf den Grund zu gehen.

Exkurs über die moralischen Lustwerte[1])

Bei Bentham tritt uns dieser Fehler entgegen, wenn er von Lustempfindung aus der Freundschaft, der Frömmigkeit, des Wohlwollens spricht.[2]) Bei der Freundschaft setzt er selbst uneigennützige Gesinnung und Wohlwollen voraus, rein sittliche Begriffe des Idealismus. So wie Bentham allerdings die Frömmigkeit zeichnet, nämlich als »die Überzeugung, Gottes Gunst zu erwerben oder zu besitzen, und infolgedessen von ihm besondere Gnade erwarten zu können teils in diesem Leben, teils in einem andern«, werden wir, inwiefern wir den Utilitarier aus dieser Darstellung heraushören, ohne Zaudern derselben jeglichen sittlichen Gehalt absprechen, und sie als krasse Lohnsucht bezeichnen. Andrerseits verbinden sich doch unwillkürlich in der Seele von jedem mit dem Worte Frömmigkeit und Gnade noch rein religiös-sittliche Anschauungen. So erhält hier die Bemerkung Hartensteins eine treffliche Bestätigung:[3]) »Systematische Mängel in der Anlage ethischer Untersuchungen haben überhaupt zu allen Zeiten, wenn nur sonst dem Ganzen eine tüchtige Gesinnung zu Grunde lag, deshalb weniger geschadet, als sonst der Irrtûm zu schaden pflegt, weil die wahren ethischen Ideen unwillkürlich in der

[1]) Vergl. Volkelt, Über die Lust als höchsten Wertmaßstab, Zeitschrift für Philosophie. Bd. 88. S. 245 f.

[2]) Bentham a. a. O. I. S. 89 ff. 147 f.

[3]) Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. 1844. S. 76.

Auslegung einer ethischen Untersuchung sich geltend machen, und das sittliche Interesse dessen, der die Lehre aufnimmt, den mangelhaften Ausdruck derselben zu ergänzen immer bereit ist.« Und ebenso trifft zu, was SCHLEIERMACHER über die Sittenlehre FICHTES sagt:[1]) daß »Erschleichungen und manche der Methode nicht ganz würdige Wendungen leicht deshalb unbemerkt bleiben, nur weil von Anfang her die sittliche Zunötigung als Veranlassung der ganzen Aufgabe gezeigt und also bei allen Lesenden zum begleitenden Gedanken geworden ist, den sie, sobald es sich tun läßt, der Reihe einschieben.« Aber auch bei BENTHAM selbst erscheint der Begriff der Frömmigkeit an anderer Stelle in reinerer, idealistischer Form: wenn er von der »Dankbarkeit spricht, gegen das höchste Wesen, das man als den Urheber aller dieser Wohltaten betrachtet.« Und wenn nicht, so bliebe jedenfalls der rein utilitaristische Wortgebrauch von »Frömmigkeit« ein grober Mißbrauch des Wortes. Ebenso ist allerdings auch der Begriff des Wohlwollens bei BENTHAM meist ganz auf die Stufe der egoistischen Berechnung oder des pathologischen, sympathischen Gefühls herabgedrückt, dem wir später noch eine genauere Betrachtung zu widmen haben.[2]) So wenn er das »reine Wohlwollen« andrerseits schildert als ein sanftes und süßes Gefühl, dessen Empfindung angenehm ist, und das uns Widerwillen einflößt, andern Leid zuzufügen,[3]) das unsere Tränen fließen läßt für die Leiden eines andern, wie für die unsrigen,[4]) so ist das ein sentimentales Zerrbild, das uns lebhaft an die rührselige »schmelzende Teilnehmung« des vulgären, seichten Rationalismus des 18. Jahrhunderts erinnert, aber nichts an sich hat von der kraftvollen sittlichen Idee des Wohlwollens oder »der praktischen Liebe, die im Willen liegt«,[5]) wie wir sie beispielsweise in den Systemen KANTS und HERBARTS[6]) vor uns haben, oder wie sie uns entgegentritt in dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter, oder in der Person Jesu selbst, die Dornenkrone auf dem Haupte.[7])

---

[1]) SCHLEIERMACHER, Kritik der Sittenlehre. S. 27.

[2]) Siehe unten Kapitel III.

[3]) BENTHAM a. a. O. I. S. 88.

[4]) Desgl. I. S. 151.

[5]) KANT, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, ed. von KIRCHMANN 1897. S. 17 f.

[6]) HERBART, Ausgabe KEHRBACH 1897. Band II. S. 361 (Allgemeine praktische Philosophie). — ALLIHN, Grundriß der Ethik. 1898. S. 162 ff. — ZILLER, Allgemeine Philosophische Ethik. 1886. S. 157 ff. — REIN, Grundriß der Ethik. 1902. S. 112. — HARTENSTEIN a. a. O. S. 184 ff. — FELSCH, Erläuterungen zu Herbarts Ethik. 1899. S. 35 ff.

[7]) O. FLÜGEL, Sittenlehre Jesu. 1897. S. 34 ff.

Aber immerhin, wenn Bentham von Wohlwollen spricht, das sich auf alle Menschen verbreiten kann, wenn er von Vaterlandsliebe und allgemeiner Menschenliebe spricht, von Erbarmen und Mitleid, so ist es unmöglich, diesen Begriff jegliches sittlichen Gehaltes, der ihm einmal anhaftet, zu entleeren, und wir befinden uns damit tatsächlich auf idealistisch-ethischem Boden.

Nun fragen wir aber: Wie kann man das Moralische ohne weiteres in die Lusttafeln mit aufnehmen? Das gerade ist ja das Problem: Worin besteht das Moralische? Wir bewegen uns also hier in dem Kreise: Das Moralische ist das, was uns Lust bereitet. Was bereitet uns aber Lust? Unter anderm auch das Moralische! Nach Beneke aber, der die moralische Lust nicht als gleichgeordnet den andern Lustgattungen gelten lassen will, sondern als die höchste, größte Lustempfindung, deren ein Mensch teilhaftig werden kann, würden wir in folgendes Dilemma kommen:

Moralisch handelt man, wenn man jederzeit die höchste Lust der niedrigeren, resp. der Unlust vorzieht. Da nun das Moralische, wie psychologisch nachgewiesen (?), die höchste Lustempfindung bietet, so ist es das einzig Moralische: Moralisch zu handeln. Es sei denn, sittliche Werte kommen bei der Vergleichung der vorliegenden Lustgattungen gar nicht in Frage, dann handelt man dennoch moralisch (!), wenn man die geistige Lust, als der an sich schon größeren (wenn man nämlich die Qualitätsgrößen in Quantitäten auflöst), der bloß sinnlichen Lust, oder die größere sinnliche Lust, der kleineren sinnlichen vorzieht! Der Fehler tritt hier klar zu Tage: Gewiß ist es, daß die Lust, die reine Freude am Sittlichen und Guten — wenngleich hier der Ausdruck Lust nicht recht am Platze ist —, einem sittlichen Menschen das alleinige, wahre Glück bereiten kann, gegen das er alle anderen Güter für nichts erachtet,[1]) aber dabei ist doch der Begriff des Guten, des Moralischen als gegeben und bekannt vorausgesetzt, während es ja gerade Aufgabe jenes Systems wäre, dasselbe aufzuzeigen. Außerdem ist die psychologische Analyse, nach der das Sittlichhandeln an sich, ganz allgemein seiner Wesensbeschaffenheit nach, die höchste Lust garantiere, direkt falsch. »Denn in Wirklichkeit empfinden nur sittlich hoch entwickelte Menschen das höchste Glück in der Ausübung des Guten um des Guten willen.«[2]) »Allein eben darum handelt es sich ja, nämlich zu zeigen, wie der

[1]) Vgl. Psalm 73, 25. »Wenn ich nur dich habe, frage ich nichts nach Himmel und Erde.«

[2]) Emil Kaler, Die Ethik des Utilitarismus. 1885. S. 27.

Mensch diese Stufe der sittlichen Bildung erreicht hat, daß er Freude am Sittlichen hat.« [1]) Aber auch so ist jene psychologische Analyse nicht einmal richtig. Wir denken an das Wort HERBARTS,[2]) daß das Gefühl des Leidens und der Demütigung unzertrennlich von der moralischen Gemütsstimmung sei. Ganz so spricht sich auch PAULSEN aus, wenn er als großen sittlichen Fortschritt, den das Christentum gegenüber der antiken Weltanschauung gebracht habe, anführt, daß es uns den Blick geöffnet habe für die tiefsittliche Bedeutung des Leidens,[3]) der Sünde, der Schuld.[4]) Es sei uns nicht mehr möglich, das Böse so unbefangen hinzunehmen und mit so naiver Selbstzufriedenheit auf das eigene Leben zu blicken, wie die Griechen und Römer es taten. »Denn je reiner das Gute erkannt und die Verpflichtung dazu gefühlt wird, ... um so größer zeigt sich auch der Umfang der Pflicht...., um so mehr wächst das Bedauern, daß die eigene Kraft nicht zureicht.... der Beste fühlt oft am wenigsten völlige Befriedigung an seinem eigenen Tun.« [5]) »Die Lehren von Gütern, Pflichten und von der Tugend — so beginnt HERBART das berühmte Kapitel von dem Bedürfnisse der Religion — verwandeln sich im Gebrauche des Lebens nur zu leicht in Lehren von Übeln, von begangenen Fehlern und von Lastern.« [6]) Ähnlich BENEKE: [7]) »Ebenso kann die Höhe moralischer Vollkommenheit manchen Kummer für uns herbeiführen, indem wir nämlich die Menschen nach einer höheren Norm zu messen uns gedrungen fühlen und also an denjenigen Denk- und Handlungsweisen Anstoß nehmen, die wir früher ohne Anstoß betrachteten.« Andrerseits gelingt es gerade leichtfertigen Menschen, »oft beklagenswert gut, die Stimme ihres Gewissens zum Schweigen zu bringen.« [8]) Ferner, daß z. B. die Idee des Wohl-

---

[1]) O. FLÜGEL, Idealismus und Materialismus der Geschichte. 1898. S. 139.

[2]) Joh. Fr. Herbarts sämtliche Werke, herausgegeben von KEHRBACH. IX. S. 84.

[3]) PAULSEN a. a. O. I. S. 144 f.

[4]) Vergl. Carlyle, von SCHULZE-Gävernitz. 1897. S. 98.

[5]) O. FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 1896. S. 184.

[6]) Joh. Fr. Herbarts sämtlichen Werke, herausgegeben von K. KEHRBACH. Band IX. S. 66.

Vergl. ALLIHN, Grundriß der Ethik. 1898. S. 263.

[7]) A. a. O. S. 45.

[8]) GIZYCKI, Moralphilosophie. S. 110.

Vergl. CARLYLE: »Die sittlichen Größen der Weltgeschichte waren nicht glückliche Menschen im irdischen Sinne des Wortes. Nannte sich doch ein Paulus von Tarsus, den die Menschen später den Heiligen nannten, den »Ersten der

wollens durchaus nicht immer Lust hervorruft, verkennt auch Bentham so wenig, daß er in seinem Inventarium der Unlustempfindungen ausdrücklich auch das Wohlwollen als Quelle derselben registriert.[1]) Freilich trennt er dasselbe, wie schon bemerkt, nicht begrifflich von den psychologischen, sympathischen Gefühlen. »Als vernunftgemäßes Handeln würde sich dann dasjenige ergeben, welches den sympathischen Neigungen nur soweit folgt, als dies für das handelnde Individuum aller Voraussicht nach, einen Überschuß von Lust zur Folge hätte.... Eine Mischung von egoistischen und sympathischen Trieben ließe sich allenfalls als eine weise Ökonomie des Lebens rechtfertigen.«[2]) Aber weiter auch nicht! Jedenfalls aber sollte man vom eudämonistischen Standpunkt aus sich hüten, den Menschen zum absoluten Wohlwollen zu erziehen. »In einer Welt, wie die unserige, wo sich dem Wohlwollenden soviel Leid darstellt, das er nicht beseitigen kann, sondern das der einzelne oft still mit ansehen muß, lediglich mit dem Wunsche, daß dem Leidenden geholfen werden möge, in einer solchen Welt wird das Wohlwollen ebenso oft und wohl noch öfter die Form mitleidiger Teilnahme, als tätige Hilfe annehmen müssen.«[3]) Es wäre demnach sehr die Frage, ob, wenn wir die Lustbilanz in Bezug auf die utilitaristische Berechtigung der spezifisch-sittlichen Gesinnung ziehen, dieselbe nicht öfter als eine Quelle der Unlust als der Lust erscheint. »Als ob die Natur, wenn es ihre Absicht gewesen wäre, dem Menschen ein möglichst hohes Maß des Glückes zuzuwenden, dies nicht in viel wirksamerer und sicherer Weise hätte bewerkstelligen können... Statt dessen wirft sie mittels des Sittengesetzes den Zwiespalt in seine Seele; dem reinen Akkorde derselben fügt sie eine Dissonanz hinzu, die, wenn es ihm nicht gelingt,[4]) sie aufzulösen, den Einklang stört, und wenn sie aufgelöst wird, ihn um nichts besser stellt, als wenn die zweite Saite, von der sie erklang, von ihr gar nicht aufgezogen wäre. — .... Als ob der

---

Sünder«, — welche inneren Qualen umschließt dieser Ausdruck! — während ein Nero fiedelnd und schmausend auf dem Palatin saß und sogar wohlgemut starb, mit einem: qualis artifex pereo!« (Schulze-Gävernitz. 1897. S. 17.)

[1]) Bentham a. a. O. S. 151.

[2]) Kaler a. a. O. S. 54. Vergl. Volkelt a. a. O.

[3]) Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1895. S. 357. — O. Flügel, Probleme der Philosophie. 1893. S. 236. Herbarts Bemerkung in der Anmerkung. — Derselbe, Idealismus und Materialismus der Geschichte. 1898. S. 140.

[4]) Vergl. Windelband, Präludien. S. 349.

»Viel leichter deshalb ist die Glückseligkeit für den zu erreichen, dem die sittlichen Bedürfnisse fehlen, als für denjenigen, der sie hat.

wirklich sittliche Mensch sich im Gefühle seiner Vollkommenheit sonnte, um daraus Vergnügen zu schöpfen.« [1])

Überhaupt aber sträubt sich schon das allgemeine sittliche Gefühl dagegen und findet es absurd, derartig begrifflich ungleichartige Werte, wie sie sich bei Beneke und andern in einer Lusttafel zusammengestellt vorfinden, miteinander abzuwägen und zu vergleichen. Und sie vollends gar in Lusteinheiten quantitativ aufzulösen, damit sie überhaupt eine Vergleichung zulassen! Sollten nun aber doch einmal die Lust- oder Unlustempfindungen aus einer sittlichen oder unsittlichen Gesinnung, die sich in einem guten oder bösen Gewissen fühlbar machen, mit andern Lustwerten verglichen und quantitativ abgemessen werden, so müßte in jedem »ethischen« System, das sich nicht in strikten Gegensatz zu allem sittlichem Werturteilen stellt, die Summe der aus einer sittlichen Gesinnung resultierenden Lustempfindungen im Vergleich zu allen andern wohl oder übel als unendlich groß angenommen werden, um jenen gerecht zu werden. Denn die sogenannten rein sittlichen Werte müssen natürlich in jedem System als die höchsten geschätzt werden; das ist auch die Meinung Benekes. Zu solcher Wertschätzung werden aber die Vertreter dieses (allerdings inkonsequenten), Utilitarismus kaum bereit sein, da sie ja das Moralische höchstens als einen, wenn auch schwerwiegenden, Faktor neben andern gelten lassen. Schätzen sie den Wert eines guten Gewissens aber nicht so hoch, dann werden sie von dem ethischen Urteile ihr Urteil empfangen. Werden sie aber als unendlich groß geschätzt, um der sittlichen Erfahrung gerecht zu werden, so würden damit alle andern Lustwerte = 0 und damit außer Kurs gesetzt. Das idealistisch Sittliche wäre dann das einzig utilitaristisch Sittliche! So wären wir in den alten Zirkel hineingeraten. Aber, wie oben nachgewiesen, stimmt das Postulat, daß das Sittliche allgemein zugleich auch das Lustvollste, d. h. utilitaristisch Sittliche sei, durchaus nicht mit der Erfahrung.

Nun ist es zwar richtig, daß dem sittlichen Menschen das sittliche Handeln allein Befriedigung verschaffen kann, womit nicht geleugnet ist, daß dem natürlichen, nichtsittlichen Menschen, die Befriedigung seiner geistigen oder gar sinnlichen Lust verhältnismäßig größeres Wohlbefinden garantiert. »Daß also das pflichtgemäße Tun unserer größtmöglichen Glückseligkeit entspricht, ist damit noch nicht gesagt.« [2])

Aber es ist ein völlig willkürlicher Gebrauch des Ausdrucks

---

[1]) Ihering, Der Zweck im Recht. Band II. S. 152.

[2]) Gizycki, Moralphilosophie. S. 18. Vergl. S. 116 ders.

»eudämonistisch«, wenn er nun auch auf diese oben erwähnte Befriedigung, welche das sittliche Handeln gewährt, angewandt wird. Werte, welche gar nicht aus dem eudämonistischen System selbst gewonnen, sondern höchstens übernommen sind, können nicht mit diesem Ausdruck bezeichnet werden. Diesen Fehler begeht z. B. DÖRING,[1]) der unter dem Ausdruck »Selbstschätzung« rein sittliche Werte aufnimmt und dieselben als eudämonistisch bezeichnet; dann PFLEIDERER,[2]) ADICKES, W. SIGWART,[3]) dem REGLER[4]) folgt, welche beiden letzteren in gewissem Sinne jede Ethik als egoistisch-eudämonistisch erklären.

So heißt es bei REGLER:[4]) »Wenn also KANT z. B. fordert, daß man handeln soll aus bloßer Achtung vor dem Sittengesetze ohne Rücksicht auf Neigungen lieber im Gegensatz zu ihnen, so ist das nur denkbar, wenn ein solches Handeln aus Achtung vor dem Sittengesetze mehr Befriedigung gewährt, als ein Handeln nach dieser oder jener Neigung. Welcher Art diese Befriedigung ist, ist eine andere Frage (?). Oder wenn ein extremer Altruismus behauptet, alles egoistische Handeln ist unsittlich, und nur völlige selbstlose Aufopferung zum Wohle anderer hat Anspruch auf sittlichen Wert, so ist auch ein solches Wollen nur denkbar, wenn aus ihm für den betreffenden Menschen eine höhere Befriedigung resultiert. Auch die selbstloseste Hingebung für nicht eigene Interessen entbehrt nicht der besonderen und nachdrücklichen Beziehung auf das eigene Selbst. Wollen und Befriedigung sind Korrelatbegriffe! Insofern ist jede Ethik eudämonistisch.« Allerdings verengert er selbst nachher den Begriff Eudämonismus und stellt einen wissenschaftlich richtigeren auf. Aber wir können überhaupt nicht zugeben, daß das Wort: »Eudämonismus«, auch im weitesten Sinne genommen, hier am Platze ist. Mit Recht erhebt FLÜGEL gegen diesen völlig willkürlichen Gebrauch des Wortes Einspruch:[5]) »Ist das nicht ein petitio principii, setzt man nicht voraus, was man erklären will, wenn von sittlichem Eudämonismus geredet wird? Man fragt doch eben: Was ist sittlich? Nun wird gesagt: sittlich ist der unegoistische, sittliche Eudämonismus. Ist es nicht ein Widerspruch, schlimmer als hölzernes Eisen? Unegoistischer Eudämonis-

---

[1]) Dr. A. DÖRING, Handbuch der natürlich-menschlichen Sittenlehre.

[2]) PFLEIDERER, Eudämonismus und Egoismus, eine Ehrenrettung des Wohlprinzips. Jahrb. f. prot. Theol. 1880. VI. Heft. Heft 2—4.

[3]) SIGWART, Vorfragen der Ethik. 1886. — Z. f. Phil. u. phil. Kritik 116. Heft 1.

[4]) Dr. W. REGLER, Herbarts Stellung zum Eudämonismus. 1901. S. 29 f.

[5]) O. FLÜGEL, Versuche, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen oder zu ergänzen. Elberfeld 1900. S. 47.

mus ist soviel als unegoistischer Egoismus oder egoistisches Wohlwollen.« So nennt es auch Schiller[1]) sophistisch, unsere sittliche Würde, das reine, gute Gewissen, als einen Bestandteil unserer Glückseligkeit vorzustellen, »es als eine Regung der Selbstliebe« verächtlich zu machen. Oder Flügel a. a. O.:[2]) Wer auch das Streben, sein Gewissen zu befriedigen, Lust nennt, »der hat es leicht, gegen die Antieudämonisten Kant und Herbart zu streiten, daß sie auch Eudämonisten sind, denn aus Achtung vor Pflicht oder aus Wohlgefallen an den Ideen zu handeln, sei auch Lust oder Eudämonismus.«[3]) .... »Wer darin keinen Unterschied macht, der wird sagen: auch der Märtyrer, der für seine Überzeugung das Grausamste erduldet, hat größere Lust daran, seiner Überzeugung treu zu bleiben, als diese Qualen mit Verleugnung seiner Überzeugung zu vermeiden; ihm erscheinen die leiblichen Qualen erträglicher als die Qualen eines bösen Gewissens. Insofern handelt er als Eudämonist oder Egoist, der nur seine Lust sucht .... Allein das ist nicht der geschichtliche Begriff des Eudämonismus.« Dasselbe Problem wird uns unten noch einmal begegnen. Denselben Einwurf von seiten der utilitaristischen Gegner führt Hensel an:[4]) »Wenn jemand nach seinem Gewissen handelt, so tut er das deshalb, weil ihm entgegen zu handeln die Qualen des verletzten Gewissens hervorrufen würde, also handelt man der Norm des Gewissens gemäß, weil man auf dem Standpunkt des Eudämonismus steht, weil beim entgegengesetzten Handeln sich ein Überschuß an Unlust für das handelnde Individuum ergeben würde.«

Diesen Einwand weist er aber zurück noch von einem andern Gesichtspunkt aus, als dem obigen geschichtlich-etymologischen. Die Scheinbarkeit jener Einwendungen beruht lediglich auf einer Verschiebung der eigentlichen Fragestellung: »Es ist ja ohne weiteres zuzugeben und ist auch schon zugegeben worden, daß jedes Wollen nach der Richtung und unter dem Gesichtspunkt daraus sich ergebender möglicher Lust und Unlust beurteilt werden kann. Aber es handelt sich hier gar nicht darum, sondern um die Frage, ob Rücksicht auf Lust und Unlust in mein sittliches Handeln eintritt, ob ich vor der Vornahme einer sittlichen Handlung die etwaigen Gewissensbisse im Unterlassungsfall, die etwaigen sonstigen unangenehmen Folgen im Begehungsfall gegeneinander abwäge und mich

[1]) Schiller, Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen.
[2]) O. Flügel a. a. O. S. 50. — Derselbe a. a. O. S. 46.
[3]) Vergl. Probleme der Philosophie. S. 247.
[4]) Hensel, Ethisches Wissen und Ethisches Handeln. 1889. S. 37 f.

alsdann dafür oder dawider entscheide. Und da wird, glaube ich, jeder in Selbstbeobachtung nur einigermaßen Erfahrene die bewußte Vornahme eines solchen Kalküls leugnen. . . . Es kommt darauf an, was ich bewußt beim sittlichen Handeln in mir wahrnehmen kann, und da finde ich allerdings einen sehr starken Appell des Gewissens, aber durchaus keine utilitarische Berechnung, oder wenn eine solche vorgenommen wird, keinen Einfluß davon auf den Charakter meiner Handlung als sittlich oder unsittlich.[1])

Es ist also sehr gut möglich, daß ein Mensch sich zu einer Handlung entschließt, von der er klar voraussieht, daß die daraus entstehenden übeln Folgen sich gar nicht vergleichen lassen mit den Lustempfindungen, die ihm ein gutes Gewissen bereiten wird, und es ist geradezu ein praktisches ad absurdum-Führen dieses individuell-utilitaristischen Erklärungsversuches, wenn zu den unmittelbaren Folgen einer solchen Handlung auch der Tod des Handelnden, der dann die Freuden seines guten Gewissens auch nicht mehr lange genießen kann, gehört.« Glückseligkeit besteht im Besitz einer Summe von Lebensgütern nach Paulsen,[2]) »hat also das Leben selbst zur Voraussetzung. Wer sein Leben preisgibt, gibt auch die Glückseligkeit preis.«[3]) »In dem Momente, wo er es (das Glück) kosten soll, lebt er nicht mehr.«[4]) Deshalb sieht sich Sigwart[5]) auch veranlaßt, da das Individuum oft die Folgen seiner Handlung nicht selbst genießen kann, die Eudämonie in der Rückwirkung, welche die Voraussicht und der Gedanke des Erfolges auf dasselbe ausübt, zu suchen. In der Tat aber, Männer, wie Codrus, Regulus, Winkelried müßten närrische Rechner gewesen sein, wenn sie vorher eine der-

---

[1]) Ebenso spricht sich Rein*) aus: »Nun wird dagegen eingewandt, auch der Altruist ist im Grunde genommen nichts weiter als ein Egoist; für ihn gewährt die Rettung des Nebenmenschen eine höhere Befriedigung. Also auch er ist geleitet durch die Rücksicht auf seine Lustempfindungen. Wer im Handeln Befriedigung sucht, handelt egoistisch, und dies tut jeder. Bei diesem Einwand wird etwas sehr Wichtiges übersehen. Die Rettung des andern wird nicht unternommen, um ein Lustgefühl zu haben, sondern um ein Menschengeschlecht zu erhalten. Das Lustgefühl, welches mit psychologischer Notwendigkeit sich dem Bewußtsein des Gelingens beigesellt, ist nur eine Begleiterscheinung. Gegenstand des Wollens ist die Rettung. Die Befriedigung ist im Wollen mit enthalten, spielt aber als ungewollte Zugabe keine Rolle.«

[2]) Vergl. Paulsen. I. S. 247.

[3]) Döring, Handbuch der nat.-menschl. Sittenlehre. S. 349.

[4]) Ihering, Der Zweck im Recht. II. S. 153.

[5]) Sigwart a. a. O. S. 7 f.

---

*) Rein, Grundriß der Ethik. 1902. S. 16.

artige Lustbilanz gezogen hätten! Und jedermann wird wohl den Gedanken absonderlich finden, daß ihr Opfermut aus dem Streben nach der daraus zu erwartenden lustvollen Gewissensbefriedigung, die sie angesichts des Todes oder während blutiger Qualen zu genießen gehabt hätten, hervorgegangen sei.[1] »Das Geschäft wäre in der Tat oft ein sehr schlechtes, als Geschäft wäre es oft so töricht, als wenn jemand 100 Taler ausgeben wollte für eine Ware, die nicht 10 wert ist.«[2] »Muhamed und Luther, Dante und Cromwell hätten vom utilitaristischen Standpunkt aus sehr viel richtiger gehandelt, sehr viel mehr Unlustgefühle vermieden, Lustgefühle eingeheimst, wenn sie in ihrer Sphäre verblieben, sich mit den herrschenden Gewalten leidlich abgefunden und Rücksicht auf ihr leibliches Wohl genommen hätten.«[3] Darum braucht man noch lange nicht in das Extrem Kants zu verfallen, der rigoros überhaupt jegliche Befriedigung von der sittlichen Handlungsweise ausschloß, eine Ansicht, die ihm die bekannten Spottverse Schillers eintrugen. Ein Schüler der kritizistischen Moral klagt dem Meister seine Gewissensskrupel:

»Gerne dien ich dem Freunde, doch tu ich es leider mit Neigung,«
»Und so wurmt es mir oft, daß ich nicht tugendhaft bin.«

Worauf der Bedenkliche auf den absurden Ausweg gewiesen wird:

»Da ist kein anderer Rat, du mußt suchen, sie zu verachten,«
»Und mit Abscheu alsdann tun, wie die Pflicht dir gebeut.«[4])

Aber sollte es nun doch solche närrischen Gewissensgourmands geben, wie sie dort vorausgesetzt werden müssen, so würden wir sie

---

[1]) Vergl. Ihering a. a. O. 1. S. 54 f.: »Der Lohn, der dem Helden zu teil wird, der sich, um das Kriegsschiff oder das Fort nicht in Feindeshand fallen zu lassen, mit demselben in die Luft sprengt, dürfte wenig Verlockendes für ihn haben: einige Minuten oder Sekunden der inneren Befriedigung bezahlt mit dem ganzen Leben! .... in Wahrheit ein teuer erkauftes Vergnügen! .... Der Egoismus rechnet besser, die Selbstverleugnung ist ein Luxus, den er sich nicht verstattet, und den er im Grunde seines Herzens, wo er ihn bei andern trifft, für Torheit erachtet oder durch das Hineintragen unedler egoistischer Motive von seinem Standpunkt aus zurecht zu legen sucht.«

[2]) Gyzicki a. a. O. S. 119.

[3]) Hensels Einleitung zu den sozial-politischen Schriften Carlyles (Vandenhoek & Rupr.). S. XXXV.

[4]) Vergl. dazu Münsterberg, Ursprung der Sittlichkeit. 1889. S. 98 ff., der dort dieses Problem eingehend behandelt; und Hensel, Hauptprobleme der Ethik. S. 80 ff. — Ferner: Paulsen, System der Ethik. I. S. 324. — Kant, Kritik der praktischen Vernunft. I. Buch. 3. Hauptstück: Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft. — Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, ed. von Kirchmann. 1897. S. 15 ff.

nicht einmal so hoch einschätzen, geschweige denn sie den sittlichen Helden zurechnen. Es wären anormale Käuze, selbstgefällige Frömmler, die in ihrem sogenannten »guten Gewissen« schwelgen nach dem bedenklichen Sprichwort: »Ein gut Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen,« die dasselbe nur insofern schätzen, »als es mit einem süßen Gefühl der Befriedigung lohnen« kann.[1]) Wer das gute Gewissen nur als einen erstrebenswerten feinen Leckerbissen betrachtet, hat seinen Lohn dahin. Die Ausartungen z. B. der Märtyrersucht, die uns in der Geschichte und auch heutzutage bei Sekten manchmal entgegentreten, kommen zum Teil auf dieses Konto. Aber es würde uns als Blasphemie erscheinen, wenn wir glauben sollten, daß der Heilige des Evangeliums, das Lamm Gottes, das der Welt Sünde trug, dabei aus Rücksicht zu »Lustempfindungen« geleitet gewesen sein soll. Darum bleibt es dabei: »Es muß in der Wissenschaft für einen Mißbrauch der Sprache erklärt werden, wenn jemand das Wort ‚Lust' für jeden psychischen Effekt gebraucht, durch den überhaupt eine Tatsache des Bewußtseins aufhört, eine bloße gleichgültige Tatsache zu sein. Dafür ist in der Wissenschaft nur die Allgemeinvorstellung des Wertes brauchbar.«[2]) (Fortsetzung folgt.)

Wie lernt das Kind zählen?

von

Dr. **Alois Lanner,** Innsbruck

Das Kind, das in die Schule eintritt, kann meistens schon »zählen«. Vielfach pflegt man sogar die Fähigkeit des Kindes, die Schule mit Erfolg zu besuchen, darnach zu beurteilen, »wie weit« das Kind zählen kann. Daher geben sich auch die Eltern oft viele Mühe, den Kindern möglicht früh das »Zählen« beizubringen. Die Mutter tut es, um sich bei dieser Gelegenheit von den intellektuellen Fähigkeiten ihres Lieblings zu überzeugen, die Magd, um ohne große Anstrengung die Zeit zu vertreiben und die älteren Geschwister, um den jüngeren vor ihrer höheren geistigen Entwicklung Achtung beizubringen.

Schon in der Umgangssprache bedeutet der Ausdruck »zählen«

---

[1]) Döring a. a. O. — Einen edlen Kontrast dagegen bildet Thomas a Kempis, Nachfolge Christi. II. Buch. 6. Hauptstück: »Von der Freude eines guten Gewissens.«

[2]) Strümpell, Einleitung in die Philosophie. S. 408.

nicht etwa dasselbe wie »aufsagen von Zahlwörtern«. Man unterscheidet dabei deutlich zweierlei, nämlich die einzelnen »Zahlen« und die »gesetzmäßige Aufeinanderfolge« derselben. Das sind auch die beiden Stufen, welche das Kind nacheinander erklimmen muß, um zählen zu lernen. Nach diesen beiden Gesichtspunkten müssen wir also auch die gestellte Frage erörtern.

Dabei handelt es sich aber nicht um das Problem, wie diese beiden Begriffe wissenschaftlich entwickelt werden, sondern wie deren Entwicklung bei den Kindern tatsächlich zu stande kommt. Sache des wissenschaftlich gebildeten Lehrers ist es, diesen Vorgang geschickt zu fördern, Unregelmäßigkeiten und ungünstige Einflüsse, soweit es in seiner Macht steht, zu verhindern und dieselben eventuell in passender Weise zu beseitigen. Es wäre verfehlt, dem Kinde irgendeine, dem Verstande der Erwachsenen scheinbar näher liegende Begriffsbildung aufzuzwingen, denn erstens ist es vielfach eine offene Frage, welche Begriffsbildung unter gegebenen Umständen die beste ist, zweitens scheint dem vollständig Eingeweihten manches selbstverständlich, was dem Neuling fast widersinnig vorkommt und ihn daher mehr abstößt, statt ihn geistig zu fördern, und drittens schreitet die geistige Entwicklung eines Kindes dann am besten vorwärts, wenn man ihm die Meinung läßt, jede höhere Stufe durch eigene Kraft erklommen zu haben.

Der erste und wirksamste Faktor für die körperliche und geistige Regsamkeit des sich entwickelnden Kindes ist die Betätigung des Nachahmungstriebes. Durch Nachahmung eignet sich das Kind die für seine Bedürfnisse notwendigsten Fertigkeiten an und durch »Nachsprechen« lernt es »Selbstsprechen«. Dabei nimmt es aber nicht nur die wesentlichen, seinem Zwecke entsprechenden Fertigkeiten in sich auf, sondern es eignet sich dabei meist auch die individuellen Eigentümlichkeiten jener Personen an, die mit seiner Pflege beschäftigt sind. Es hält nicht nur den Inhalt, sondern auch die äußere Form der nachgeahmten Handlungen für etwas absolut Notwendiges, eben weil es diesen Unterschied noch nicht kennt. Aufgeweckte Kinder geben, im Eifer hingeworfene Bemerkungen nicht nur dem Wortlaute, sondern auch der Betonung nach mit überraschender Treue wieder, wobei das Pathos allerdings oft ins Possierliche überschlägt. Wer solche Erscheinungen nicht von der psychologischen Seite auffaßt, könnte ein solches Kind bereits für »altklug« halten, und vielfach werden derartige Äußerungen von Kindern mit Unrecht als ein untrügliches Zeichen frühzeitig entwickelter hochgradiger Intelligenz aufgefaßt.

Dieser der eigentlichen intellektuellen Entwicklung vorhergehende Nachahmungstrieb bildet die Grundlage für alles Lernen vor der Schule und spielt auch in der Schulzeit noch eine sehr große Rolle. Die geschickte Ausnützung dieses für das Kindesalter charakteristischen Zuges muß für den Lehrer stets Gegenstand der aufmerksamsten Beobachtung sein. Das aufmerksame Kind ahmt den Lehrer nicht nur beim Lesen und Schreiben, sondern auch im Handeln und Denken nach und es ahmt nicht nur den Lehrer, sondern auch alle seine Mitschüler nach, denen es besonders zugetan ist. Der Erfolg beim »Lernen« ist auch viel günstiger, wenn das Kind auch nur im Interesse der Nachahmung bestrebt ist, seine Aufmerksamkeit auf einen Vorgang zu richten.

Dieser Nachahmungstrieb ist so tief in der Natur des Kindes begründet, daß es viele Tätigkeiten beharrlich nachahmt, deren Sinn und Zweck es nicht einmal annäherungsweise erfaßt. Es ahmt einfach die Handlungen nach und wartet ab, was darauf geschieht. Die Nachahmung gewinnt natürlich um so höheren Reiz, wenn dieselbe von sinnfälligen Erfolgen begleitet ist, wie es z. B. beim Feuermachen der Fall ist. Erst bei gesteigerter Denktätigkeit sucht sich das Kind die Arbeit des oft nutzlosen Nachahmens zu ersparen und rückt dann mit dem fast unerschöpflichen Schwall von »Warum?« heraus. Was also das Kind tun muß, um einen bestimmten Zweck zu erreichen, das eignet es sich zuerst durch die Betätigung seines Nachahmungstriebes an, darin übt es sich zuerst einige Zeit hindurch, und dann taucht erst die Idee des zweckmäßigen Handelns auf; zuerst entwickelt sich in ihm das »Wie?« und dann erst das »Warum?«.

Vielleicht taucht der Wunsch, lesen und schreiben zu lernen bei den Kindern oft noch früher auf, als zählen zu lernen. Letzteres ist aber doch leichter erreichbar und schneller von Erfolg gekrönt. Auch die Gelegenheit sich im Zählen zu üben, stellt sich sehr bald ein. Eine unerläßliche Vorbedingung ist natürlich eine gewisse Gewandtheit im Sprechen. In den ersten Stadien der Aneignung der Sprache geht das Kind meistens darauf aus, von allen Dingen den Namen zu erfahren. Wenn ein Kind in dieser Zeit frägt »Was ist das?« und man antwortet ihm nur mit der Nennung einer Namensbezeichnung, so gibt es sich meistens damit zufrieden, während sachliche Erklärungen meistens am Mangel der Hilfsvorstellungen scheitern. Übrigens beginnt nicht nur bei den Kindern, sondern vielfach auch bei den Erwachsenen und selbst in den ersten Entwicklungsperioden aller Wissenschaften die tiefere Erkenntnis erst, nachdem die Nomenklatur bis zu einem gewissen Grade fortgeschritten ist. Der Unter-

richt in der Astronomie begann seinerzeit damit, die »Namen« der Sterne und Sternbilder kennen zu lernen und dann erst kommt die Kenntnis ihrer Bahnen in Betracht. Den primitiven Zoologen und Botaniker interessieren zuerst die Namen der Tiere und Pflanzen und dann erst deren Lebensweise.

Demgemäß faßt auch das Kind, wenn es darauf acht gibt, wie Erwachsene eine Reihe von Gegenständen zählen, die Zahlwörter als »Namen« auf. Davon kann man sich sehr leicht überzeugen. Wenn man z. B. die Finger, die man zuerst in einer bestimmten Reihenfolge gezählt hat, in einer andern Reihenfolge nochmals zählt, so sagt das Kind »Nein, nicht dieser Finger, sondern der — auf den früher als ersten bezeichneten weisend — ist »eins«. Es kostet einige Geduld, bis das Kind dazu kommt, von der »Benennung der Finger mit Zahlwörtern« abzusehen. Hat es mehrere Male die ersten Zahlwörter in der natürlichen Reihenfolge gemerkt, so versucht es alsbald selbst zu zählen und stößt dabei auf allerlei Schwierigkeiten. Es merkt bald, daß es mit dem Zählen zu rasch fertig wird, weil es nicht »weit« genug} die betreffenden Wörter gemerkt hat. Meist sucht sich dann das Kind die Zahlwörter bis zehn oder zwölf anzueignen und gedächtnismäßig festzuhalten. Hat es dieselben durch bloßes »Nachsprechen« in seiner Macht, so geht es daran z. B. Steinchen zu zählen, indem es dieselben nacheinander berührt und dabei die Zahlwörter aufsagt, ohne aber darauf zu achten bei der Berührung jedes Steinchens nur ein einziges Zahlwort auszusprechen. Das ist ein Zeichen der bloßen Nachahmung. Es kommt bei dieser Art zu zählen natürlich wiederholt zu einer andern Schlußzahl. Ein anderes Mal berührt es manche Steinchen zwei, drei Male und andere wieder gar nicht und das Resultat wechselt deshalb wieder mit jeder neuen Zählung. Zählen wir die Finger des Kindes, jeden der Reihe nach ergreifend, und fassen wir dann etwa drei Finger der zweiten Hand zusammen und fragen »wie viele Finger halte ich fest?« so gerät es in Verlegenheit und weiß nicht, soll es das Wort »sieben«, »acht« oder »neun« zur Antwort geben. In allen diesen Fällen ist das Kind noch im Stadium des »Nennens«. Die Zahlwörter sind noch bloße Namen und nicht Begriffe. Den entscheidenden Schritt macht das Kind in dem Augenblicke, als es erfährt, daß es beim Zählen derselben Steinchen immer zum gleichen Schlußwort in der Zahlenreihe kommen muß und daß es dadurch zu diesem Resultat gelangt, wenn es bei der Berührung jedes Steinchens nur ein Wort der Zahlenreihe ausspricht, daß es also weder dasselbe Steinchen zweimal berührt und auch keines ausläßt. Ein weiterer Fortschritt liegt in der Erkenntnis,

daß es die Steinchen oder Finger in beliebiger Reihenfolge zählen darf, ohne daß sich das Schlußwort in der Zahlenreihe ändert. Mit der durch diese Erfahrung gewonnenen Erkenntnis, daß das Schlußwort der nur mechanisch reproduzierten Zahlenreihe trotz der beliebig gewählten Reihenfolge der einzelnen Elemente unveränderlich ist, daß es also, wie der Mathematiker sagt, eine »Invariante« ist, solange man kein Element ausläßt und keines doppelt zählt, wird das Endwort der natürlichen Zahlenreihe zum Begriff, und damit das »Nennen« zum »Zählen«.

Dem Kinde kann man diesen Schritt dadurch erleichtern, daß man z. B. die schon berührten Steinchen weglegt, daß es dieselben gar nicht mehr sieht, denn auf diesem Wege fällt ihm am leichtesten auf, wann es das letzte Steinchen vor sich hat und die Gefahr des Doppeltzählens und Auslassens ist in einer auch dem Kinde begreiflichen Weise vermieden. Auch wird dadurch der Gedanke an die Freiheit der Reihenfolge vermieden, der das Kind zuerst nur in Verwirrung bringt. Später ist der Hinweis auf die Unabhängigkeit von der Reihenfolge um so notwendiger. Um den Begriff der Zahl noch mehr zu vertiefen, empfiehlt es sich ferner, ein und dieselbe Zahl nicht nur mit Steinchen, sondern auch mit Nüssen, an den Fingern, an Kugeln usw. abzählen zu lassen. Wenn man vor einem Kinde die Finger beider Hände zählt und dabei mit dem Daumen der linken Hand beginnt und beim Daumen der rechten Hand fortfährt, so erhält man ohne Schwierigkeit beim Vorzeigen der linken Hand auf die Frage nach der Zahl der Finger die Antwort »fünf«. Wenn man aber dann die rechte Hand hinhält, so wird man oft die Erfahrung machen, daß die Antwort »zehn« lautet. Dann weiß man, daß ein solches Kind noch im Stadium des »Nennens« und nicht des »Zählens« ist. Nichts wäre ungeschickter, als eine solche naive Antwort mit einer Bemerkung zu rügen, die das Kind von weiteren harmlosen Äußerungen seiner Anschauung abhalten und durch Einschüchterung von der erst bevorstehenden Erkenntnis zurückdrängen müßte.

Die bereits errungene Erkenntnis zeigt sich meist im Drange dieselbe so oft als möglich und bei den verschiedensten Gelegenheiten anzuwenden. Zugleich macht sich das Bedürfnis geltend, die Zahlenreihe auszudehnen und bis zu sehr »hohen Zahlen« fortzusetzen. Sobald also das Kind den neuen Begriff erfaßt hat, sucht es den Umfang desselben immer mehr zu erweitern und auch in der Bezeichnung der einzelnen Zahlen eine gewisse Gewandtheit zu erlangen. Von »dreizehn« angefangen spielt auch die sprachliche Form der Zahlwörter beim Zählen eine gewisse Rolle. Während die Be-

zeichnung der Einer von Zahl zu Zahl gewechselt wird, bleibt der Ausdruck für die Zehner für je zehn aufeinanderfolgende Zahlen gleich. Das zählende Kind muß also in einem Teil des Ausdruckes jedesmal einen Wechsel vornehmen, im andren Teil aber immer nur nach je zehn Wörtern. Es muß also seine Aufmerksamkeit auf zwei nebeneinander verlaufende Reihen konzentrieren und damit eignet es sich die Technik des Zählens noch im höheren Maße an. Es ist ein pädagogischer Mißgriff, derartige Übungen, welchen sich manche Kinder ganz spontan mit großem Eifer hingeben, mit der mißfälligen Bemerkung zu unterdrücken, daß dieses »Zählen« nur etwas »Mechanisches« sei. Je leichter nämlich ein Kind diesen Mechanismus beherrscht, desto leichter schwingt sich auch der Geist zu neuen Erkenntnissen auf, die sonst in Ermangelung der mechanischen Unterlage einer vorzeitig eintretenden Denkermüdung zum Opfer fallen.

Es gibt allerdings noch eine Form des »Zählens«, nämlich durch den bloßen Anblick der »Konfiguration« mehrerer Elemente, ohne dieselben einzeln aneinander zu reihen. Nach dieser Art vermögen auch die Erwachsenen meist nicht über »fünf« zu zählen und selbst geübte Kartenspieler erkennen auf diesem Wege die Zahl der Einheiten nur dann, wenn die Elemente in der ihnen geläufigen Form auftreten. Größere Gruppen werden meistens durch Addition kleinerer Gruppen bewertet. Einzelnen Zahlenkünstlern ist es allerdings gelungen, den Zählungsbereich auch auf diesem Wege namhaft zu erweitern.

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß das Kind, welches sich eben mit Hilfe des Zählens den Begriff »Zahl« verschafft hat, sich dessen bewußt sein muß, daß sich dieselbe nicht ändert, wenn man die Elemente beim Zählen vertauscht. Ohne weitergehende Überlegung bemerkt auch das Kind sehr bald, daß die später folgenden Zahlen beim »Vorwärtszählen« immer größer und beim Versuche »Rückwärtszählen« immer kleiner werden. Diese Erwägungen führen uns aber bereits in das Gebiet einer weitergehenden Frage, nämlich zum Problem »Wie lernt das Kind rechnen«.

MITTEILUNGEN

1. Gustav Glogaus Lehre von der bewussten Erfassung des Seelenlebens

Von Dr. Otto Siebert, Fermersleben bei Magdeburg

Es war Gustav Glogau nicht beschieden, in seinem Leben durch seine Werke einen sichtbaren Erfolg und weiteren Einfluſs zu gewinnen und eine eigene Schule zu bilden, die seine Gedanken verbreiten und verarbeiten sollte. So tiefsinnig seine Philosophie auch war, — die meisten hielten sich von derselben fern. Die Verbindung der Grundanschauungen eines Plato und Leibniz mittels der modernen Evolutionslehre und des Gedankens von der Phänomenalität der Materie, welche Glogau in selbständiger Verarbeitng herbeizuführen suchte, schien den meisten ein Sprung ins Dunkel. Schon jetzt, wenige Jahre nach Glogaus frühem, plötzlichem Tode ist es anders geworden. Wie so manchmal, so hat auch hier der Tod erst eine Erkenntnis dessen gebracht, was wir in Glogau verloren haben. Was er selbst leider nicht erleben sollte, ist heute zur Tat geworden: eine Glogau-Gesellschaft hat sich gebildet, zu welcher hochbedeutende Persönlichkeiten der Wissenschaft gehören. Sie will mit der Verbreitung Glogauscher Gedanken vor allem dahin streben, daſs die idealistische Philosophie in unserer Zeit sich mehr praktisch verbinde. Der Naturalismus führt heute immer noch das groſse Wort und zieht die Urteilsunfähigen zu Tausenden in seinen Bann. Wenn auch die Stimme der idealistischen Weltanschauung mit jedem Tage vernehmlicher wird, so ist doch leider die gegenseitige Kritik der Fachgelehrten, selbst in ganz nebensächlichen Fragen, heute noch eine so groſse, daſs eine fruchtbare Wirkung nicht möglich ist. Obgleich der Verfasser dieses Artikels kein Schüler Gustav Glogaus ist, sondern sowohl in seinem Lehrbuch der neueren deutschen Philosophie als auch in verschiedenen Abhandlungen sich rückhaltlos dem Philosophen Rudolf Eucken in Jena angeschlossen hat, so möchte er doch durch diese Zeilen etwas dazu beitragen, daſs Gustav Glogaus Grundgedanken eine weitere Verbreitung erlangen, als es

bis jetzt der Fall ist. Da ihm für eine Darstellung der Gesamtphilosophie Glogaus der Raum hier fehlt, greift er aus seiner Forschungsarbeit ein Gebiet heraus, welches für seine Gesamtanschauung von gröfster Bedeutung war, das psychologische. Glogaus hier in Betracht kommende Schriften sind »Steinthals psychologische Formeln«, »Das Wesen und die Grundlagen der heutigen Psychologie«, »Abrifs der philosophischen Grundwissenschaften«, »Logik und Wissenschaftslehre« und »Grundrifs der Psychologie«.

Alle Geschöpfe gehen aus der Natur hervor. Sowohl die organischen als auch die anorganischen Körper bestehen aus denselben Elementen. Was wir als Lebenserscheinungen bezeichnen, ist nur eine eigenartige Verbindungsweise der Elemente. »Das Leben ist nicht sowohl eine stofsweise Aktion, als vielmehr die dauernde Funktion der sogenannten Materie, auf deren Sollizitation die Gesamtheit der kosmischen und tellurischen Verhältnisse abgestimmt erscheint« (Log. u. Wiss.). In ihm gelangt die Betätigung der Wesen an einen entscheidenden Wendepunkt. Alle mechanischen Ursachen, wie Wasser, Erde, Licht, Luft u. s. w., sind nicht Erzeuger des Lebens, sondern nur äufsere Bedingungen für den Lebensprozefs.

Die Entstehung des Lebens ist ein Rätsel; mithin auch die erste Bildung des Protoplasma. Weder die Beweglichkeit und Spannkraft der im lebenden Eiweifs sich findenden Aldehydgruppen noch die Vererbung erklärt dieselbe. Die Bildung der organischen Welt ist eine allmähliche. In den aufeinanderfolgenden Generationen wird die Vollkommenheit der Wesen eine immer gröfsere. Die innere Ursache der Fortbildung des Lebens aber mufs mit der ersten Ursache des Lebens im Wesen identisch sein.

Wenn wir die Tätigkeit der in bestimmter Weise miteinander verbundenen Elementarkräfte betrachten, so erkennen wir, dafs die Keimzelle durch Reize aus ihrem verborgenen Leben entwickelt und weiter entfaltet wird, indem sie sich durch Ernährung vergröfsert, in verschiedene Zellen teilt und diese Vielheit sekundärer Zellen durch eine »zentrale Regulierung« zu differenten Organen zusammenschliefst. Wenn nun die Pflanze nach Vollendung ihres Wachstums und Erzeugung der Frucht ihr Leben erschöpft, so wird das Tier in einer über die Empfindlichkeit der Pflanze hinausgesteigerten Sensibilität und der damit in Verbindung stehenden Freiheit der räumlichen Bewegung seiner selbst inne. Das vegetative Leben bildet zwar auch im Tiere die Grundlage, steht aber ganz im Dienste des Sinneslebens, eines Inneseins, das nicht im Essen und Trinken seinen Schwerpunkt findet, sondern in einem Wohlbehagen, das aus dem empfundenen Naturzusammenhange und besonders dem Zusammenleben der mehreren lebenden Wesen hervorgeht. Die Erhöhung des inneren Lebens hat eine Vervollkommnung des Organismus und namentlich eine Vergröfserung des Gehirns in ihrem Gefolge.

Mit der Betrachtung des Zusichselbstkommens der Wesen, d. h. des Seelenlebens geht die Untersuchung über die peripherische Naturbetrachtung als solche hinaus. Das Seelenleben zeigt sich an das animale Nervensystem und besonders an das Gehirn gebunden. Im Bau des Gehirns sind

nicht nur die zentripetalen und zentrifugalen Bahnleitungen in tausendfältiger Durchflechtung zu suchen, sondern es bildet auch die aus- und ableitende Resonanz für die inneren seelischen Vorgänge. Darauf weist sowohl die mit der wachsenden Intensität des Seelenlebens immer mehr zunehmende Gröfse des Gehirns als auch die Erschöpfung und das grofse Nahrungsbedürfnis hin, das wir nach längerer geistiger Arbeit empfinden. Freilich ist die Annahme falsch, als sei das Gehirn allein das Seelenorgan oder mit der Seele identisch; die Seele hat vielmehr ihre Organe im ganzen Leibe, da er in allen seinen Teilen auf die Seelentätigkeit abgestimmt ist. Sie steht also den Teilen des Leibes als einheitliches Wesen gegenüber, das über dieselben eine unbedingte Herrschaft übt. Dafs diese Herrschaft wirklich vorhanden ist, beweist die Tatsache der beständigen Wechselbeziehung des Bewufstseins mit den veränderlichen Bestandteilen des Leibes. Die Seele ist, wie Leibniz mit Recht sagt, eine Monade, freilich eine nach bestimmter Richtung innerlich sich entfaltende Monade.

So basiert (im Gegensatz zur unendlichen Teilbarkeit der bewegten Materie) die Möglichkeit des Innewerdens des eigenen Lebens auf der Einheit des Seelenwesens. Allen erfahrenen Veränderungen setzen wir unser Selbst entgegen, an dem sie sich vollziehen, ohne es aufzulösen. Einmal beweist die Wiedererinnerung, »dafs die seelischen Zustände nicht, wie die physischen, nachdem sie hervorgerufen sind, sehr bald spurlos wieder verklingen, wie z. B. bei den Schwingungen einer angeschlagenen Glocke der Fall ist; vielmehr bleiben sie, auch wenn sie von andern zeitweise verdrängt werden, unbewufst bestehen« (Psychol.). Ferner lehrt die Tatsache des Verständnisses, »dafs die Vorstellungen auch unbewufst wirksam sind; denn nur eine lebendige In-Eins-Fassung der vielen je nur momentan bewufsten Elemente ist eben Verständnis; würden die durchlaufenen Teile eines Gedichtes, eines Gemäldes nicht mehr wirksam sein, sobald das Ohr oder Auge von dem einen auf den andern übergeht, so würden die zusammenhaltenden Beziehungen fehlen, durch welche das Spätere von dem Früheren her seine besondere Bedeutung gewinnt« (Psychol.). Es ändert sich also nur der Zustand, nicht das Dasein. Niemand lässt sich abstreiten, dafs er in seiner ganzen Lebensentwicklung ein und derselbe bleibt.

Liegt nun das psychische Geschehen in der Einheit einer urteilbaren Substanz, in welche nichts von aufsen hineinkommt, so charakterisiert es sich als das Erwachen uranfänglicher Kräfte, die schrittweise aus der Hemmung oder dem unbewufsten Zustande frei werden. Freilich geschieht das nicht durch die eigene Kraft der Seele; sie ist nicht causa sui. Obwohl Substanz, ist sie doch nach ihrem eigenen Sein und Wirken sich selbst entzogen und verborgen. »Der Begriff der Seele — als einer endlichen Substanz — weist vielmehr auf ein Überragendes hin, von welchem sie alles eigene Sein und Wirken zu Lehen trägt« (Log. u. Wiss.). Aus endlichen Substanzen läfst sich die Seele nicht verstehen. Die Wirksamkeit aller endlichen Wesen wird nur aus einer übergreifenden Macht verständlich. Wir reden daher mit Recht von einer göttlichen Weltordnung.

Wenn nun das Innesein an die Einheit der Seele gebunden ist, so

folgt daraus, dafs solches Innesein allen unteilbaren endlichen Substanzen zugeschrieben werden mufs. Da es aber zuerst deutlich an hoch organisierten tierischen Leibern hervortritt, so wird es sich in gleichem Mafse vervielfältigen und steigern müssen, als die endlichen Substanzen zu Mittelpunkten verwickelter organischer Bildungen geworden sind, denen eine immer umfassendere Berührung mit dem gesamten Triebe des Weltalls zufällt. Bei den wenig komplexen und wenig regsamen Verbindungen der unorganischen Natur wird es auf unter-mikroskopische Werte herabsinken. »Aus diesem Tiefschlaf aber erhebt sich das Innesein, von uns unfafsbaren Lebensgefühlen her, die aus dem Urschofse der Substanzen emportauchen, durch die Welt der Empfindungen und sinnlichen Vorstellungen hindurch in niemals abgerissenem Faden bis zu den höchsten Schöpfungen, welche der Geist endlich aus solchem Stoffe zu formen vermag« (Abrifs).

Die Hauptkraft der Seelentätigkeit liegt im Denken. Das Denken zielt auf die Erforschung der Wahrheit. Wir nähern uns derselben, wenn wir das einzelne Ergebnis stets in Zusammenhang mit dem Ganzen setzen.

Uns beherrscht heute die Gewifsheit, dafs auch in den unbekanntesten Räumen der Welt überall ewige Gesetze das Geschehen regieren, so dafs nirgends ein Zufall möglich ist; und doch können wir diese Gesetze nicht rechtfertigen. Dieselbe Gewifsheit regt sich bereits in den ersten Ansätzen des Denkens. Woher sie stammt, ist eine uralte Streitfrage. Die einen führen die durchgängige Gültigkeit des Kausalgesetzes auf eine Vermutung zurück, welche nach Mafsgabe ganz bestimmter Erfahrungen allgemein gewagt sei und sich bisher bestätigt habe. Den andern ist es dagegen der unmittelbare Ausdruck des erkennenden Geistes, der bei der besonderen Veranlassung seiner eigenen Natur inne wird, so dafs seine Behauptung ausnahmslos gelten müsse. Den ersteren also gelten die logischen Grundsätze als abstrakte Verallgemeinerung äufserer Beobachtung und sind a posteriori, den letzteren sind sie innerlich notwendig, also a priori. Dieser Unterschied ist Glogau sehr wichtig. Er sagt: »nur wer anerkennt, dafs die allgemeine Grundnatur alles Daseins in unserem Geiste selbst ursprünglich uns gegenwärtig und zweifellos gegeben ist, da wir jedenfalls selbst doch zum Sein gehören, nur der kann die dem Suchen nach Wahrheit von vornherein feststehende Gewifsheit begreifen, dafs eine mit sich selbst übereinstimmende Wahrheit überhaupt da ist« (Log. u. Wiss.) Im andern Falle würde uns die allgemeine Idee der Wahrheit, als immanente Voraussetzung, notwendig fehlen und damit auch der Wunsch, der Wahrheit zu leben und sie in bewufsten Begriffen fest auszuprägen. Es müfste vielmehr die Fähigkeit des Erkennens für etwas gelten, das durch die äufsere Berührung mit den Dingen erst nachträglich entstanden ist und durch sie allein begrenzt und bestimmt wird. Schlüsse und Deduktionen wären in diesem Falle unmöglich oder doch wenigstens bedeutungslos.

Die wichtigste Aufgabe des logischen Denkens besteht darin, die allgemeinen Voraussetzungen, welche der Geist aus seiner eigenen Gewifsheit schöpft, von allem besonderen Inhalte abzulösen und sie so als Grundsätze hinzustellen, an denen alles Wahre sich messen, und denen es genügen mufs. Insofern kann man dieselben Postulate nennen, welche von der

Wirklichkeit gelten, während sie an sich abstrakt oder formal sind. Die Anwendung der logischen Postulate auf die besonderen Gebiete des Erkennens ergibt die grundlegenden realen (metaphysischen) Begriffe.

Eine Vorführung der Grundgedanken der Glogauschen Logik liegt aufserhalb unserer Aufgabe. Dennoch scheint eine kurze Skizzierung der logischen Grundsätze und Kategorien Glogaus erforderlich.

Die logischen Grundsätze sind der Satz der Identität und des Widerspruchs. Der erstere lautet: Jedweder besondere Inhalt, sofern er ohne Bezug auf einen andern Inhalt rein als solcher betrachtet wird, ist, was er ist, er ist sich selbst gleich. Indem aber dieses Gesetz der Identität oder »Selbigkeit« allen grundlosen Wechsel leugnet und gegen ihn ausdrücklich Widerspruch erhebt, gewinnt es eine negative Fassung, als der Satz des Widerspruchs: A nicht = non A. In dieser Formel sind unter von A alle möglichen Werte, B, C, D u. s. w., zu denken, welche eben nicht A sind und mit denen A nicht darf verwechselt werden.

Diese beiden den Geist auch unbewufst schon beherrschenden logischen Grundsätze, welche sich anfänglich in Gefühlen der Billigung (bei dem Zusammenstimmen der für einander bestimmten und aufeinander bezogenen Momente) oder der Beklemmung (bei dem Gegensatz oder der Störung derselben) äufsern, sind die letzten Mafsstäbe der Kritik. Sie gelten ohne Begründung ganz allgemein vom geistigen wie vom natürlichen Dasein.

Die notwendigen Formen oder Kategorien, durch welche wir den logischen Grundsätzen gemäfs die Anschauung denken, sind die ontologischen Grundbegriffe. Folgende Begriffe enthalten nach Glogau die allgemeinsten Behauptungen, die von der Wirklichkeit gelten:

a) Was ist, ist sich selbst gleich; es ist unveränderlich. Wir erhalten damit die allgemeinste Bezeichnung für den Substanzbegriff.

b) Die Vielheit und der Wechsel in der Wahrnehmungswelt offenbart ein Wesen. Das Wesen bezeichnet die an sich verborgene Natur eines Dinges, die in einzelnen Wirkungen und Äufserungen zwar erscheint, aber in sie nicht aufgeht. Vielmehr umschliefst seine Einheit eine Vielheit möglicher Wirkungen, welche zusammen ein sinnvolles Ganze bilden. Diese treten aber nur unter selten zusammentreffenden begünstigenden Umständen alle gleichzeitig oder in der durch das Wesen selbst bestimmten Folge in Energie. Dem Wesen kommt also ein unsinnliches Sein zu, das dem sinnlichen Sein der Wirkungen entgegengesetzt ist. Wenn nun die sinnlichen Wirkungen mit der Lage des Dinges sich ändern, so bleibt das unsinnliche Wesen unveränderlich; nach Herstellung ganz gleicher Bedingungen würden die gleichen Wirkungen wieder hevortreten. Darin aber liegt der Begriff ursprünglicher Kräfte, die wesentlich zwar unbegrenzt oder unendlich sind, aber dennoch unter den je bestimmten Bedingungen in je begrenzter endlicher Weise fortwährend anders sich äufsern.

c) Jedes Atom schon wäre für sich genommen ein Wesen; seine möglichen Kraftäufserungen können nur nacheinander hervortreten, indem die Zusammenhänge oder Bedingungen der Reihe nach wechseln, an welche je die verschiedene mögliche Äufserung gebunden ist. Unter ganz bestimmten Bedingungen aber werden die einfachen Elemente so erregt, dafs

sie in gröfsere Komplexe zusammentreten, welche je den zusammenstimmenden Ablauf eines gröfseren Ganzen hervorbringen. Solche Ganze, deren Einheit diejenige eines bestimmten Typus ist, nennen wir im engeren Sinne Dinge.

d) Die Entstehung und Entfaltung eines Dinges ist die Folge des fortschreitenden Erwachens der Kräfte eines zentralen Wesens, das die Gesamtbewegung der vielen Elemente in abgestuften Verhältnissen anregt und leitet. Hierin liegt der Kernpunkt der Entwicklung, welche immer den Gegensatz herrschender und diesen sich unterordnender, dienender Kräfte einschliefst.

e) Wenn Dinge gleichzeitig in mehrere Kausalbeziehungen treten, so treten die entsprechenden Wirkungen sämtlich hervor; sie komplizieren sich aber je zu Gesamtwirkungen, in denen die Teilwirkungen als solche zwar verschwinden, verdeckt aber dennoch enthalten sind. Die einfachste Verdeutlichung für diesen Vorgang der Beharrung der Wirkungen bietet das sogenannte Parallelogramm der Kräfte.

Diese »Begriffe« liegen dem Denken zu Grunde. Auch die Glogausche Fassung des Seelenbegriffs als einer endlichen einheitlichen Substanz basiert auf ihnen. Neben dem sinnlich angeschauten Sein (Dasein) liegt ein zweites unsinnliches in uns, das ebenfalls ist, was es ist, trotz oder indem es statt ruhender Unveränderlichkeit einen ewigen Wechsel zeigt. Die Identität im Unterschied ist im Selbstbewufstsein als Tatsache gegeben. —

Die Umbildung und Entfaltung der sinnlichen Seele, welche in dem individuellen Dasein ihren Schwerpunkt hat, zum sittlichen Geiste hat lange gedauert. Die niederste Form des menschlichen Geistes in seinem geschichtlichen Werden entspricht den Trieben und Instinkten der Tierwelt, welche ohne Nachdenken aus sich heraus das Richtige trifft. Mit der Entwicklung der Sprache tritt das unbestimmte mythische Denken auf. Es macht die sinnlichen Erscheinungen der Natur überall zu unheimlichen, Menschen ähnlichen Wesen, die nach Zufall und Willkür mit uns und untereinander verkehren. Sofern nun in einem kräftigen sozialen Leben die Persönlichkeit sich ihrer Rechte und Pflichten inne wird, erhebt sich die mythische Deutung zur Ausbildung von Göttertypen. In diesen tritt die ewige Ordnung, an welche die Natur und das Schicksal der Menschen gebunden ist, zuerst dem Menschen sinnlich oder sichtlich gegenüber. Solche Phantasiebildungen offenbaren die Idealwelt, welche im dunklen Hintergrunde des Geistes verborgen wirkt. Dieselbe wird endlich vom Denken der beengenden sinnlichen Bestandteile entkleidet, indem es die ewigen Normen aus den typischen Formen des Weltgeschehens frei ablöst oder entbindet. Dadurch wird der Mensch von der unmittelbaren Wahrnehmung und von dem traumhaften Weben des Mythos frei. Er erfafst im Denken das Wesen der Welt.

Glogau hat im ersten Teil seiner Wissenschaftslehre den Nachweis zu führen versucht, dafs die Grundlage der materiellen Welt prinzipiell als Anschauung intelligibler Wesen zu denken sei. Ebenso ist ihm die Grundlage der ganzen Welt eine absolute Vernünftigkeit; denn abgesehen davon, dafs ein gleichartiges materielles Weltsubstrat niemals mit der

Innerlichkeit als deren absoluter Gegensatz zu vereinigen wäre, so würde ein solches auch an sich keine wahrhafte Einheit zu begründen vermögen. Ein gleichartiges ausgedehntes Substrat und die Allgemeingültigkeit mechanischer Prinzipien würde Ganze niemals verstehen lassen, deren naturgewordene Anordnung eine Organisation, d. h. eine Einheit des Sinnes oder Zweckbeziehungen offenbart. Nun ist aber der Aufbau derartiger Einheitsformen das durchgehende Wesen der Naturkraft. Wenn darum schon die Rückwirkung der menschlichen Zwecktätigkeit auf die Natur, welcher diese als Hilfsmittel sich fügt, die Voraussetzung erfordert, daſs beide aufeinander abgestimmt sind, so wird dieselbe noch mehr durch die kontinuierliche Abartung bestätigt, in welcher die Natureinrichtung versorgend überall die Anknüpfungspunkte geschaffen hat, welche die Ausgangspunkte für ein späteres (ethisches) Leben bilden. Daraus resultiert, daſs nach der Grundvoraussetzung der Logik eine durchgehende Einheit der Weltsubstanz notwendig ist, die in allen Richtungen und Teilen, im einzelnen wie im ganzen, in der Vernunfttätigkeit ihre Wurzel hat. Das letzte Prinzip der Erkenntnis der Dinge muſs »einheitlich und allbeherrschend« sein.

Dieses letzte Prinzip stellt die religiöse Spekulation auf Grund der Welterfahrung nach Glogau mit Recht als Gottheit hin. Sie zeigt, »daſs nur eine höchste, in allen wirksame und alles durchwohnende und durchwaltende Weisheit das Gemüt befriedigt, und daſs auch logisch das Dasein nur so verständlich wird« (Wissensch.). Gott ist Quell und Ursprung alles Lebens, des zeitlichen wie des ewigen, die letzte Einheit, die wahre Ursache des Seins und Geschehens, in der auch die realen Beziehungen der endlichen Wesen, ihre Zusammenordnung und ihr Wechsel, bleibend begründet sind. Er ist der Ort der Wahrheit, während in dem isolierten irdischen Ausschnitt des Lebens ein wirklicher dauernder Sinn nicht liegen kann. Erst dann haben wir Frieden und Ruhe und damit wahres Leben gefunden, wenn dieser Sinn in Gott in uns aufgeht. »Gott ist das Leben; er ist die Liebe, welche die Geisterwelt zu vollgenügendem Leben immer höher zu sich emporzieht« (a. a. O.).

Dieses Leben ist am vollkommensten im Christentum offenbar. Hier ist nach Glogaus Überzeugung das Licht ein für allemal erschienen, das die Welt erleuchtet. Er sagt: dieses Licht ist vorbereitet durch die praktische Richtung, welche die religiösen Impulse in Israel seit einem Jahrtausend genommen hatten, indem die Offenbarungen der Propheten unter den unerhörtesten Schicksalen die Idee des einen gerechten allgütigen Gottes immer höher aufleuchten lieſsen. Jesus aber hat, gestützt und gefestigt durch die Messiashoffnung seines Volkes, in ruhiger Sicherheit das innere Seelenauge voll aufgeschlagen. Je tiefer man in dieses Auge hineinblickt, um so mehr schmilzt auch alles sinnliche Bangen und Zweifeln fort. »Ich bin vom Vater ausgegangen und in die Welt gekommen; wiederum verlasse ich die Welt und gehe zum Vater« (Joh. 16, 28). — Das ist in einem Lichtblick der Kernpunkt aller religiösen Erleuchtung, Sinn und Inhalt der religiösen Wahrheit: die Schöpfung und Erlösung der Welt. »Bis dahin habt ihr nichts gebeten auf meinen Namen; bittet, so

werdet ihr empfangen, damit eure Freude völlig sei« (Joh. 16, 24). — Das Gebet in Jesu Namen ist der Kernpunkt alles religiösen Verkehrs, denn es ist die Hingabe an Gott in Jesu Namen und Geiste, welche fleht, dafs sein Reich komme, sein Wille geschehe. »So habt auch ihr wohl jetzt Kummer, ich werde euch aber wiedersehen und euer Herz wird sich freuen, dann wird niemand eure Freude euch nehmen« (Joh. 16, 22). — Das ist der Kernpunkt alles religiösen Trostes. In die erfahrene Ablehnung alles Eigenen sich fügend, lernt der Mensch in der Verklärung, die er erwartet, den alleinigen Grund seines Daseins und Handelns finden. Das ist nicht Heuchelei, deren wir uns zu schämen hätten; aus dem Bewufstsein der Unwürdigkeit, der Sünde her vollzieht sich vielmehr hier die innere Wiedergeburt des neuen Menschen, welcher in Gott seine Bestimmung hat. Herrlich sind die Worte im Jakobusbrief (1, 22—27): »Werdet aber Täter des Wortes und nicht allein Hörer, euch selbst zu betrügen. Denn wenn einer Hörer des Wortes ist und nicht Täter, der gleicht einem Manne, der sein natürliches Antlitz im Spiegel betrachtet. Er betrachtete sich und ging hin und vergafs alsbald, wie er war. Wer aber hineingesehen hat in das vollkommene Gesetz der Freiheit und dabei blieb, wer nicht ein vergefslicher Hörer war, sondern ein wirklicher Täter, der wird selig sein in seinem Tun.« Diese Religion des Geistes ist das Innewerden direkter persönlicher Beziehung und Verknüpfung mit dem Unendlichen. Das Gebet dringt in diesem Sinne als schaffende Lebensmacht aus der Seele hervor!

Wir schliefsen damit unsere Skizze über Glogau. Dieselbe sollte nur einige Hauptgedanken desselben vor Augen stellen, um durch dieselben auf den grofsen Philosophen wieder einmal hinzuweisen. Glogaus Lehren sind um so wichtiger, als er den Nachweis versucht, dafs Philosophie und Religion in innigster Verbindung stehen. Eine Philosophie, welche die Vertiefungen und die Erfahrungen der Religion ablehnt, verdammt sich selbst unvermeidlich zur Flachheit und Sterilität. Beide gehören eben zusammen. Ob der von der Philosophie aufgestellte Gottesbegriff sich immer mit demjenigen der Religionssysteme, zumal des Christentums, vollständig deckt, ist an sich von keinem Belang. Die Philosophie leitet ihren Gottesbegriff aus naturwissenschaftlichen oder psychologischen oder ähnlichen Tatsachen durch Analyse und Analogieschlüsse ab. Der Religionslehre hingegen liegt vor allem daran, den Gottesbegriff dem menschlichen Denken und Fühlen so nahe als möglich zu bringen. Eine vollständige, völlige Übereinstimmung ist somit nicht immer möglich. Doch ist daran auch gar nichts gelegen; denn die Religion ist dazu bestimmt, allen Menschen, den ungebildeten und schlichten sowohl als den gebildetsten, eine Stütze im Leben und ein Trost für die Zukunft zu sein; ein philosophischer Gottesbegriff kann nur das Eigentum weniger sein und wird überhaupt nie zum Gemeingute der Menschheit. Die Unterschiede sind daher irrelevant und betreffen mehr die Form als den Kern der Sache. Dafs der Begriff Gottes als einer höchsten Intelligenz Wahrheit hat, dafs das Ideal dunkler menschlicher Ahnung kein blofses Gebilde dichterischer Einbildungskraft, wie der naturwissenschaftliche und sittliche

Materialismus gern behaupten, sondern Wirklichkeit ist, und dafs die Gründe, welche zu dieser Überzeugung führen, nicht umgangen werden können, ist für Glogau keine Frage. Die Religion ist die Krone seiner Philosophie, und im Christentum ist ihm das Licht »ein für allemal erschienen, das die Welt erleuchtet«. Wir brauchen uns nicht zu wundern, wenn Glogau besonders unter den Theologen heute viele Freunde gefunden hat. Möchte mancher Leser dieser Zeitschrift durch diese Zeilen zum Studium der Werke Glogaus veranlafst werden!

2. Universität und Volksschullehrer

Über dieses Thema, das auf der nächsten deutschen Lehrerversammlung in Königsberg behandelt werden soll, sprach neulich Herr C. Geisel-Nordhausen im dortigen Lehrerverein. Der Gedankengang dieses Vortrages mag hier kurz wiedergegeben werden.

Redner führte zunächst aus, dafs das vergangene Jahrhundert mit seinen bewundernswerten Errungenschaften auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft ein sehr reges geistiges Leben hervorgerufen habe. Unser Volk, namentlich in seinen unteren Schichten begehre heute mehr davon in sich aufzunehmen, als dies zu andern Zeiten der Fall gewesen sei. Diesem Bildungsbedürfnis komme man von vielen Seiten, besonders vom Staate, von gröfseren Gemeinden und einzelnen Vereinen gern entgegen, wie das ihre Unterstützung bei Einrichtung von Volksbibliotheken, Lesehallen, Volkskonzerten, Theateraufführungen, Volksvorträgen beweise. Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts könne man wahrnehmen, dafs sich auch viele Lehrer der Hochschulen an der Bildungsarbeit der unteren Volkskreise beteiligten; dadurch seien bei uns die Volkshochschulen ins Leben getreten. Wenn diese Mittel und Wege schon einen gewissen Segen unserem Volke gebracht hätten, meinte der Vortragende, dann dürfe man wohl mit Recht die Frage erheben, ob dieselben ausreichten, um diesen auch den kleinsten Orten unseres Vaterlandes zuteil werden zu lassen. Darauf sei zu antworten, dafs dies nur bis zu einer gewissen Grenze möglich sei; ein gröfseres Ziel werde erst dann erreichbar sein, wenn der Volksschullehrer mit einer jenen Bildungsbestrebungen entsprechenden Bildung selbst ausgerüstet wäre und sich dann in den Dienst dieser edlen Volkssache stellte, — sei es nun direkt oder indirekt durch die Schule. Da trete allerdings die Schwierigkeit in den Weg, dafs der Lehrer bei seiner gröfseren praktischen Schularbeit nicht die hinreichende Zeit fände, um sich das dem Volksbildungsinteresse zuneigende höhere Mafs von mannigfachem Wissen anzueignen. Wohl lasse es die gesamte deutsche Lehrerschaft an dem erforderlichen Fleifs für ihre Weiterbildung nicht fehlen, wie das ganz besonders aus der Gründung der seit 4 bis 5 Jahren überall in starker Vermehrung begriffenen Vorlesungskurse von Universitätsprofessoren hervorgehe; allein den Volksbildungsbestrebungen könne der Lehrerstand nur dann recht nützlich sein, wenn er die Erwerbung seiner Weiterbildung auf eine recht gründliche Weise betreiben

könnte, wozu die Universität die alleingeeignetste Stätte sei. Die These zu diesen Ausführungen lautete: »Die in neuerer Zeit besonders aus den unteren Volksschichten stark hervortretenden Bildungsbestrebungen, welche in der Gegenwart auch durch die Gründung von Volkshochschulen bedeutend unterstützt werden, können nur dann gröfseren Erfolg besitzen, wenn der Volksschullehrer eine diesen Bestrebungen entsprechende Bildung erhält. Diese Bildung kann ihm nur der Besuch der Universität verschaffen.«

Im zweiten Teil des Vortrags wurde die Frage betrachtet, welche Vorbedingung zuerst noch zu erfüllen wäre, um das Universitätsstudium mit Erfolg aufnehmen zu können. Hierbei dachte Redner an die Seminarbildung, welche er nach den neuen Bestimmungen von 1901 daraufhin untersuchte, ob sie einen genügend sicheren Grund für das akademische Studium herstelle. Da erwähnte er zunächst im allgemeinen, dafs sie den Bestimmungen von 1872 gegenüber einen sehr anerkennenswerten Fortschritt gebracht hätten. Die Allgemein- wie Fachbildung sei tiefer angelegt, was daraus allein schon hervorgehe, dafs beide mehr voneinander getrennt wären und für beide auch eine gröfsere Zeit angesetzt worden sei. Diese Zeitvermehrung komme einmal daher, dafs man Seminar und Präparande durch einen ein organisches Ganze bildenden Lehrplan innerlich näher aneinander gerückt habe, wodurch ein fortlaufender Unterricht geschaffen wäre, der im Gegensatz zu dem früheren bei dem Übertritt von der Präparande zum Seminar längere Wiederholungen vollständig meide; zum andern stamme der erhaltene Zeitgewinn aus dem um ein Jahr verlängerten Besuch der Präparande, welcher mit dem des Seminars nunmehr sechs Jahre betrage. Als ein weiterer Fortschritt des neuen Lehrplans müsse die Einführung eines fremdsprachlichen Unterrichts gelten. Die Vorzüge des neuen Lehrplans wurden darauf an den einzelnen Fächern noch ausführlicher dargelegt, wobei Geisel am Schlufs dieser Ausführungen einen kurzen Vergleich mit den Lehrplänen der höheren Schulen anstellte, aus dem sich dann in Bezug auf die Allgemeinbildung der Seminarabiturienten der Satz ergab, dafs diese in vielen Fächern (Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Zoologie, Botanik) gleiche, bezw. höhere Ziele erreichten, während sie in fremden Sprachen und Mathematik bald mehr, bald weniger hinter den Zielen der einen oder andern höheren Schule zurückblieben. In der Fachbildung, wenigstens in den grundlegenden Wissenschaften der Pädagogik konnte ein Vergleich mit den höheren Schulen weniger günstig für letztere ausfallen, da deren Unterricht in Psychologie und Logik nur gelegentlich in OI auftritt, während er im Seminar eine viel intensivere Behandlung erfährt. Die Resultate dieses Vergleiches führten dann zu der Folgerung, die der Redner zu einer Forderung erhob, dafs dem Seminarabiturienten das Studium der sämtlichen Disziplinen in der philosophischen Fakultät freizustellen sei.

Im dritten Teile des Vortrags legte Geisel die zu erstrebenden Beziehungen des Volksschullehrers zur Universität näher dar. Eine Zulassung aller Lehrer, meinte er, könne heute noch nicht gefordert werden. Das

sei aus vielerlei Gründen unmöglich: 1. Nicht jeder Lehrer werde heute nach dem Abgang vom Seminar noch die nötigen Geldmittel für ein 2- bis 3jähriges Universitätstudium besitzen. 2. Mancher Lehrer werde, falls er seinen Seminarbesuch unfreiwillig habe verlängern müssen, wenig Neigung zu einem weiteren gröfseren Studium zeigen. 3. Der Staat werde selbst nicht in der Lage sein, einen einmaligen Abgang von Seminaristen zur Universität zu entlassen, da er sonst den Lehrermangel selbst noch bedeutend vermehren würde. Die Lösung der Frage der Entlassung zur Universität müsse von einem solchen praktischen Gesichtspunkt geschehen, der es vor allem ermögliche, dafs der Lehrermangel nicht mehr in ein stärkeres Steigen gebracht werde; dann würden wir unser Ziel viel schneller erreichen. Als einen der allerpraktischsten empfehle er den Standpunkt, nach welchem nur die Lehrer die Universität besuchen dürften, welche später 1. das Amt eines Präparandenlehrers, Seminarlehrers und Seminardirektors, 2. das Amt eines Rektors von Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen und das eines Kreisschulinspektors zu übernehmen gedächten. Mit dieser Art der Lösung obiger Frage würden die Regierungen um so eher zufrieden sein, als dadurch der Lehrermangel kaum bemerkbar gröfser und der Staat in die angenehme Lage versetzt würde, besser vorbereitete Lehrer für die Seminare und tüchtige Schulaufsichtsbeamten zu bekommen. Mit diesem Vorschlage dürften aber erst recht die Lehrer zufrieden sein, die sich jenen Ämtern widmen wollten; denn die auch durch die neuen Lehrerbildungsbestimmungen vorgesehene Mittellehrer- und Rektorenprüfung könnte der Jetztzeit nicht mehr entsprechen. Es sei kaum zu verstehen, wie man auf der einen Seite fordern könne, dafs der Lehrer sein Schulamt in gewissenhafter Weise verwalten und jede dazu zu erübrigende Zeit tüchtig ausnutzen solle, während man ihm auf der andern Seite diese Zeit geradezu wieder wegnehme durch vielerlei Fachstudien für jene Examina, die vorläufig mit dem zu verwaltenden Schulamt gar nicht in einem direkten Zusammenhang ständen. Es sei ferner nicht einzusehen, wie man von künftigen Seminarlehrern, die ihre Zöglinge ebenso wie die Lehrer höherer Schulen ein weites Stück in die Wissenschaften einzuführen hätten, verlangen dürfte, dafs sie durch Privatstudien in die ganze Tiefe und Breite der von ihnen gewählten Wissenschaften eindringen können, während jene durch tüchtige Gelehrte zu dem richtigen Verständnis ihrer Wissenschaften Anleitung erhielten. Wenn der neue Seminarlehrplan nicht weniger geben sollte, als das, was er biete, nicht weniger in dem, was er mit denen der höheren Schulen in gleichem Mafse gebe, dann müfsten auch die künftigen Seminarlehrer die gleiche Vorbereitung mit den Lehrern der höheren Schule auf der Universität empfangen, denn von dieser hänge die praktische Ausführung des Seminarlehrplanes in erster Linie ab. Darum sollten die Prüfungen für solche Lehrer in Wegfall kommen und dafür ein 2—3 jähriges Studium an der Universität eingerichtet werden. In pädagogischer Beziehung dürfe aber die Universität nicht allein die Theorie lehren; letztere entbehre ohne die Praxis noch mancherlei Nachweise, die erst in dieser gefunden werden und jene in ihrer Auffassung berichtigen bezw. bestätigen. Daher gehöre

die Praxis zur Theorie und dementsprechend auch die Einrichtung an die Universität, die diese Zusammengehörigkeit äufserlich zum Ausdruck bringt: das ist mindestens ein Lehrstuhl für Pädagogik mit Seminar und Übungsschule. — Zu der Frage, wann der Volksschullehrer seine Fortbildung auf der Universität beginnen solle, erkärte der Vortragende, dafs der Lehrer nach seinem Seminarabgang erst die Praxis des Berufes und des Lebens noch näher kennen lernen müsse, ehe er sich für den Besuch der Universität entscheide. Die erstere solle erst das Bedürfnis nach weiterer Vertiefung in die den Unterricht begründenden und ergänzenden Wissenschaften wecken und letztere einen bestimmten Ausgleich zwischen dem Leben des Seminars und dem in der Berufszeit herbeiführen, damit so der Lehrer in jeglicher Beziehung gut ausgerüstet sei, die akademische Studienzeit in der rechten Weise zu benützen. Das mit der Zensur »gut« bestandene Staatsexamen dürfte gleichsam die letzte Entscheidung für die Zulassung zum Universitätsstudium abgeben. Für alle Volksschullehrer forderte er dann noch die obligatorische Einrichtung von Fortbildungskursen an allen Universitäten sowie ferner die Abhaltung von Kursen auch aufserhalb der Universitätsstädte. Diese Darlegungen fafste Redner in folgender These zusammen: »Die nach den neuen Bestimmungen über Lehrerbildung von 1901 zu gewährende Allgemeinbildung ist zwar derjenigen der höheren Schulen nicht ganz gleich, kann aber ebensowohl wie diese als eine sichere Grundlage zu einem erfolgreichen Studium aller Volksschullehrer in der philosophischen Fakultät dienen. Von dem Studium aller Lehrer mufs jedoch vorläufig aus vielerlei Gründen, hauptsächlich wegen Lehrermangels abgesehen und dafür gefordert werden, dafs

a) für befähigte, tüchtige Lehrer, welche das Staatsexamen mit der Zensur »gut« bestanden haben und später in das Amt eines Präparandenlehrers, Seminarlehrers und Seminardirektors, eines Rektors für Volks-, Mittel- und höhere Mädchenschulen und eines Kreisschulinspektors eintreten wollen, ein 2—3jähriges Studium in allen Disziplinen der philosophischen Fakultät eingerichtet werde und damit diese ihre pädagogische Arbeit in wissenschaftlichem Sinne theoretisch und praktisch auffassen lernen, ist an jeder Universität wenigstens **ein** Lehrstuhl für Pädagogik mit Seminar und Übungsschule zu errichten,

b) für die Fortbildung aller Lehrer wissenschaftliche Fortbildungskurse an allen Universitäten wie auch in andern gröfseren Städten abgehalten werden.«

Die Versammlung erklärte sich im wesentlichen mit dem Referenten einverstanden. Hinsichtlich der Gründe, welche die Zulassung zum Universitätsstudium fordern, wurden aufser dem die Hebung der Volksbildung betreffenden Grunde noch folgende hinzugefügt: 1. die höhere Achtung des Lehrers, die aus der besseren Bildung entsteht, 2. die Lösung der fachmännischen Schulaufsichtsfrage und Seminarlehrerfrage. Bezüglich der Zeit, wann der Lehrer die Universität besuchen solle,

wurde geltend gemacht, dafs dies schon vor Ablegung des Staatsexamens geschehen könne.[1]) Damit wurde zugleich gesagt, dafs das Zeugnis dieser Prüfung nicht entscheiden solle; vielmehr dürfe jeder Lehrer selbst die Entscheidung fürs akademische Studium treffen. Die Unterschiede in geistiger Beziehung, wie sie während der Seminarzeit beständen, würden später vielfach ausgeglichen, da der schwächer Befähigte infolge günstiger Entwicklung das Fehlende rasch nachhole, so dafs er mit dem früher besser Befähigten die gleichen Studienerfolge erreichen könne. — Vor Beginn der Universitätsstudien solle die spätere Anstellung als Rektor, Seminarlehrer etc. noch nicht ins Auge gefafst sein; die Anstellungsfrage käme erst dann in Betracht, wenn der betreffende Lehrer sich später durch seine Leistungen als geeignet erweise. — Bei Besprechung der fremdsprachlichen Bildung neigte man mehr zu der Ansicht, dafs aus praktischen Gründen zwei moderne Sprachen gegenüber Latein und einer fremden Sprache vorzuziehen seien. Die von der Versammlung aufgestellte These hatte ungefähr folgenden Wortlaut: In Rücksicht auf die gesteigerte Volksbildung und auf die Bedeutung des Lehrerberufs ist dem Volksschullehrer die Universität zu öffnen. Jedem Seminarabiturienten ist auf Grund seiner mit Abiturienten anderer höherer Schulen einigermafsen gleichwertigen Vorbildung die Berechtigung zum Universitätsstudium zu erteilen, nicht eingeschränkt durch besondere Zensurengrade, wie es in Sachsen und Weimar noch der Fall ist. Aus praktischen Gründen (Lehrermangel) mufs vorläufig von einem obligatorischen Besuch der Universität abgesehen werden. Dagegen ist zu fordern, dafs alle neu anzustellenden Lehrerbildner (Präparanden- und Seminarlehrer), alle Leiter mehrklassiger Schulen (Rektoren) und Schulaufsichtsbeamten (Kreisschulinspektoren) schon jetzt sich einem 2—3jährigen Universitätsstudium und einer entsprechenden Staatsprüfung unterwerfen. Die Mittelschul- und Rektoratsprüfung würde damit allmählich in Wegfall kommen. An allen Universitäten sind (wie in Jena, Leipzig und Halle) Lehrstühle für Pädagogik, daneben auch pädagogische Übungsschulen einzurichten. An den Universitäten mögen auch weiter wissenschaftliche Fortbildungskurse für Lehrer abgehalten werden.

3. Ausschmückung der Schulen

Wir hinken wie in anderem so auch in diesen Dingen hinter andern Völkern nach. In England hat sich bereits im Jahre 1883 eine Gesellschaft zur Pflege der Kunst in der Schule gebildet unter der Führung von John Ruskin. Die Gesellschaft stellte sich zur Aufgabe, geeignete

[1]) Es kann geschehen, aber es liegt nicht im Interesse des Lehrerstandes. Denn der junge Lehrer hat nach erlangter größerer Reife, wie sie eine mindestens zweijährige Unterrichtspraxis herbeiführt, weit mehr vom Universitäts-Studium, als wenn er sogleich nach Absolvierung des Seminars die Hochschule bezieht. Von letzterem ist dringend abzuraten. (Der Herausgeber.)

Bilder für den Wandschmuck von den Verlegern zu erwerben und zu billigem Preise, leihweise oder als Geschenk an die Schulen abzugeben. Dabei befinden sich Wiedergaben guter, alter Meister, aber auch Herstellung neuer Bilder. Unter letzteren ist namentlich die Gruppe der Fitzroy-Blätter weithin bekannt geworden: grofse, farbige Wandbilder, meist Steindruckbilder, die kräftig, charakteristisch gezeichnet, helle, breite Farbentöne zeigen. Die Darstellungen sind aus dem Leben Jesu entnommen, aus dem Wechsel der Jahreszeiten, aus den menschlichen Arbeitsgebieten usw.

In Frankreich hat etwa zu gleicher Zeit die Regierung die Sache in die Hand genommen und die Einführung eines passenden Wandschmucks in die Schulen und die Gründung von Schulmuseen kräftig verfolgt. Auch treffen wir gute, alte Meisterbilder und moderne Darstellungen, unter denen die images pour l'école von Rivière wohl am bekanntesten sind. Sie zeichnen sich durch malerische Behandlung aus gegenüber den englischen, denen es mehr auf bestimmte, festumrissene Zeichnung ankommt.

Auf ähnlichen Wegen gehen die künstlerischen Steindruckbilder, die im Verlag von Voigtländer-Teubner in Leipzig erscheinen, nachdem der Maler Steinhausen in Frankfurt a. M. vorangegangen war mit biblischen Bildern, die in ihrer Einfachheit und Anspruchlosigkeit etwas ungemein Anziehendes besitzen.

Die Vorzüge dieser künstlerischen Steindruckbilder bestehen in folgendem:

1. Es sind tüchtige künstlerische Kräfte, die sich an dem Unternehmen beteiligen: der Karlsruher Künstlerkreis, Münchener, Dresdner; einzelne in Hamburg, Berlin, Düsseldorf, Stuttgart usw. Es steht zu erwarten, dafs sich die besten Künstler diesem volkstümlichen Werke widmen.

2. Die Künstler zeichnen direkt auf den Stein und überwachen den Druck, wobei sie die letzte Feile anlegen. Es sind also in der Tat Kunstwerke, die wir hier aus erster Hand empfangen, nicht durch die Vermittlung des Lithographen, Holzschneiders, Kupferstechers usw. hindurch.

3. Die Gegenstände der Darstellung sind zumeist der Heimat entnommen, unserer Landschaft, unserem Volksleben, unseren Städten und Dörfern. Sie haben etwas vom Erdgeruch des heimatlichen Bodens an sich. Sie sind durchaus deutsch und deshalb muten sie uns weit unmittelbarer an, als die Fitzroyschen und Rivièreschen Darstellungen, deren Vorzüge sie in sich vereinigen.

4. Sie sind so billig im Preis, dafs auch kleinere Schulen und ärmere Häuser solchen Wandschmuck anschaffen können.

Allerdings sind die Blätter nicht alle gleichwertig und gleich gut gelungen. Wie sollte dies auch sein! Daher geht die Beurteilung bei den einzelnen Bildern oft weit auseinander. Aber sie erfreuen sich im ganzen doch einer sehr freundlichen Aufnahme und werden gewifs Gutes wirken in Schule und Haus. Auch ist ja eine weitergehende Vervollkommnung nicht ausgeschlossen.

R.

4. Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich

Von Dr. J. Caro (Frankfurter Zeitung)

Die Leser wissen, welchen gewaltigen Kampf augenblicklich die französische Regierung gegen die Kongregationen führt. Mit diesem Kampfe hängt die Frage der Trennung der Schule von der Kirche eng zusammen, wie in diesem Blatte wiederholt ausgeführt worden ist. Ebenso ist wiederholt darauf hingewiesen worden, wie notwendig die Abschaffung des Gesetzes Falloux ist. Inzwischen macht die Republik grofse Anstrengungen, um speziell das höhere Schulwesen zu reorganisieren. Die Kommission, an deren Spitze der Abgeordnete Ribot stand, sprach viele Wünsche aus, die eine wirkliche Reform der höheren Schulen bezweckten. Welch frischer Hauch durch die jetzige Regierung weht, mag man daraus erkennen, dafs manches, was die Kommission kaum zu erhoffen wagte, jetzt tatsächlich schon in die Praxis umgesetzt ist, ja dafs der Unterrichtsminister in einigen Punkten noch über die Beschlüsse der Kommission hinausgegangen ist. Seit dem 1. Oktober 1902 sind die für ganz Frankreich gültigen Lehrpläne für die höheren Schulen eingeführt. Mit ihnen hat Frankreich einen gewaltigen Schritt vorwärts getan und hat uns Deutsche sogar teilweise überflügelt. Diese Reform ist für uns von grofsem Interesse, denn auch bei uns gehört die Organisation der höheren Schulen zu den brennenden Fragen. Von neuem stehen jedes Jahr die Eltern schulpflichtiger Kinder vor der ernsten und schweren Wahl der Schulgattung, der sie ihre Kleinen anvertrauen sollen. In Preufsen besucht das Kind die Volksschule oder die Vorschule, dann kommt es, bereits im vierten Schuljahre, entweder ins Gymnasium, Realgymnasium oder in die Realschule. Etwas günstiger liegt die Sache bei den Reformschulen mit dem gleichen dreijährigen Unterbau, so dafs man erst nach Ablauf des sechsten Schuljahres, nach Absolvierung der Quarta, zwischen Gymnasial- oder Realschulbildung sich zu entscheiden braucht. In Frankreich wird die Entscheidung noch weiter hinausgerückt. Ich schicke voraus, dafs dort von Schulgattungen in unserem Sinne nicht die Rede sein kann. Die höheren Schulen sind lycées oder collèges, Staats- oder Gemeindeschulen. Ihre Organisation ist die gleiche, nur das Kuratorium ist ein anderes. Ein lycée oder collège vereinigt in sich mehrere Sektionen, und nur diese können wir mit unsern Gymnasial- oder Realschulklassen vergleichen.

Jeder Schüler macht zunächst einen Elementarkursus durch, in dem allerdings auch schon eine fremde Sprache gelehrt wird. Dieser Kursus (Division préparatoire und élémentaire) entspricht etwa unserer Vorschule, jedoch umfafst er 5, nicht 3 Jahre, so dafs erst für ein elfjähriges Kind die Frage in Betracht kommt, ob es in die Division A (Latein) oder in die Division B (Neuere Sprachen und Naturwissenschaften) aufsteige. Jede dieser beiden Divisionen A und B bildet einen vierjährigen Zyklus. Die Pensen sind so eingerichtet, dafs der Schüler, der ihn absolviert, eine abgerundete Bildung sich angeeignet hat, wie unser Untersekundaner, der die Schule mit dem Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Dienst verläfst.

Beiläufig sei bemerkt, dafs in der Division A das Griechische erst vom dritten Jahre an und zwar fakultativ gelehrt wird.

Dem ersten vierjährigen Zyklus folgt ein zweiter dreijähriger. Dieser scheidet sich in 4 Sektionen: Sektion A (Latein und Griechisch), Sektion B (Latein und Neuere Sprachen), Sektion C (Latein und Naturwissenschaften), Sektion D (Neuere Sprachen und Naturwissenschaften). Sektion D ist die naturgemäfse Fortsetzung der Division B und gleicht dem früheren enseignement secondaire moderne, Sektion A gleicht dem enseignement secondaire classique. Neu sind für Frankreich die Sektionen B und C; jener können wir die Realgymnasien an die Seite stellen, aber für die Sektion C (Latein und Naturwissenschaften) haben wir kein Analogon.

Diese zweite Gabelung ist an das Ende des neunten Schuljahres verlegt, wo man in der Tat schon weifs, welche Fächer einem am meisten zusagen. Diese vier Kombinationen sind allerdings nur in grofsen lycées vorhanden, und zudem ist für gewisse Fächer der Unterricht der verschiedenen Sektionen und Klassen gemeinschaftlich; die kleineren Anstalten werden sich vielleicht mit Sektion A und Sektion D begnügen. Die Bezeichnung der Unterprima als Rhétorique hat aufgehört; sie heifst einfach Première. Die Philosophie und Mathématiques (Oberprima) werden auch heute noch so genannt. Die folgende Tabelle wird die ganze Einrichtung anschaulicher machen:

	Classes enfantines, préparatoires et élémentaires (5jährig).			
I. Zyklus (4jährig)	Division A (Latein)			Division B (Neuere Spr. u. Naturw.)
	Sixième A Cinquième A Quatrième A Troisième A	(Griechisch fakultativ)		Sixième B Cinquième B Quatrième B Troisième B
II. Zyklus (3jährig)	Sektion A (Latein und Griechisch)	Sektion B (Latein und N. Spr.)	Sektion C (Latein und Naturw.)	Sektion D (N. Spr. und Naturw.)
	Seconde A Première A	Seconde B Première B	Seconde C Première C	Seconde D Première D
	Philosophie A und B		Mathématiques A und B.	

Der junge Franzose kann sich also viel freier bewegen und ist nicht so gebunden wie sein deutscher Kollege, für den der Übergang von einer Schule in die andere sehr schwer ist.

Der Hauptwert der Reform besteht jedoch darin, dafs sie mit dem Monopol des Gymnasiums völlig gebrochen hat. Der Enseignement secondaire moderne konnte sich nicht recht entwickeln, denn das Bacca-

lauréat moderne war nicht sehr begehrenswert, weil es nicht für voll angesehen wurde. Jetzt besteht überhaupt kein Unterschied mehr, nicht einmal in der Bezeichnung. In jeder der vier Sektionen des zweiten Zyklus kann man das Baccaulaureat erwerben, und es berechtigt zu jeglichem Studium: »Le baccalauréat de l'enseignement secondaire institué par le décret du 31 Mai 1902 est admis, quelle que soit la mention inscrite sur le diplôme, pour l'inscription dans les facultés et écoles d'enseignement supérieur, en vue des grades ou titres conferés par l'Etat.« Der französische Minister hat einen freien Blick und geht der Sache auf den Grund: »Si quelque bachelier de l'ordre scientifique se présente pour les études de la licence ès lettres, c'est qu'il aura appris le grec en particulier. Dès lors il ne serait pas juste d'y mettre obstacle. L'exception sera rare: elle mérite d'être encouragée.« Der Minister meint, dafs nur selten der Fall eintreten wird, dafs jemand, der von der Oberrealschule kommt, klassische Philologie und Literatur studieren will. Findet sich aber einer, dann soll man ihm kein Hindernis bereiten; er wird eben für sein Studium so begeistert sein, dafs man ihm schon zutrauen kann, er werde etwaige Lücken von selbst ausfüllen.

In noch einem Punkte ist die Reform bemerkenswert. Hinsichtlich der neueren Sprachen huldigt der Minister ganz der Methode, die seit etwa zwanzig Jahren von mehreren deutschen Schulmännern ausgebildet wird. Hessen-Nassau kann als ihr Hauptsitz bezeichnet werden, Dörr, Kühn, Quiehl, Vietor, Walter sind ihre hervorragendsten Vertreter. Diese Methode hat in der letzten Zeit mit grofsen Schwierigkeiten zu kämpfen; es sind ihr gewichtige Gegner entstanden. Dafs sie in Frankreich zur Anerkennung gelangte, ist für sie von Bedeutung. La méthode directe, la méthode orale soll nach den Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, annexées à la circulaire du 15 Novembre 1901 überall zur Anwendung kommen. Wir sympathisieren damit; nur mifsfällt es uns, dafs den Lehrern zu wenig Bewegungsfreiheit gegeben ist; sie müssen mit gebundener Marschroute marschieren, und das ist bedenklich.

Die Reform bedeutet also einen grofsen Fortschritt. Wir wollen aber nicht verschweigen, dafs wir gern noch andere Neuerungen gesehen hätten. Auch hier sollte Deutschland als Muster dienen. Vergleicht man nämlich die Lehrpläne beider Staaten, so findet man, dafs der französische Schüler durchschnittlich in der Woche 5—6 Stunden weniger Unterricht hat als der deutsche. Das Schwergewicht liegt bei uns im Klassenunterricht, die häuslichen Aufgaben sollen möglichst eingeschränkt werden. In Frankreich wird noch immer zu viel doziert und zu wenig unterrichtet, so dafs der Schüler aufserhalb der Schule arg belastet ist. Hierin wird erst Wandel geschaffen werden, wenn die Ausbildung der Lehrer eine andere sein wird. Hoffentlich wird auch sie in absehbarer Zeit in Angriff genommen. In den politischen Vorgängen der jüngsten Zeit ist der fortschrittliche Geist unverkennbar; er wird auch in den Kulturaufgaben immer sichtbarer werden.

---

5. Moral-Unterricht

Von Dr. Heinrich Pudor

Vom Kongrefs der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur, welcher vom 19. bis 21. Oktober v. J. in Berlin statthatte, wurden u. a. folgende Leitsätze angenommen: »Die religiösen Vorstellungen eignen sich an sich, als persönliche Angelegenheit des einzelnen und wegen ihrer trennenden Vielgestaltigkeit, nicht zur Grundlage einer allumfassenden sittlichen Gemeinschaftsbildung. Sie sind überdies als alleinige Stützen des Sittlichen unzuverlässig geworden, weil sie ihren Einflufs auf die Gemüter in weiten Kreisen verloren haben. Als unentbehrliche Grundlage für die zu erstrebende sittliche Höherbildung mufs eine zielbewufste und nachhaltig wirksame Erziehung der Jugend zur Sittlichkeit gefordert werden. Als nächstes Ziel hierfür bezeichnen wir die Einführung eines von religiösen Voraussetzungen unabhängigen Moral-Unterrichts in die öffentliche Schule.«

Es ist kein Zweifel, dafs die bisherige Art und Form des Religionsunterrichtes, da derselbe fast allein die formale Seite betont und der philologischen Methode sich bedient, für bankerott erklärt werden darf.[1]) Dazu kommt, dafs die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung an wichtigen Punkten Breschen in den religiösen Dogmatismus geschlagen haben und dafs der Glaube an das religiöse Dogma heute kein unbedingter und kein selbstverständlicher mehr ist.

Da taucht nun die Frage auf: sollen wir an Stelle des Religionsunterrichtes Moralunterricht setzen?

Soweit dieser Moralunterricht von vornherein nicht an veraltete Dogmen gebunden wäre, würde er ohne Zweifel einen gewaltigen Fortschritt bedeuten. Woher aber will dieser Moralunterricht seinerseits die Normen nehmen, wessen Prinzipien will er gelten lassen — oder will er es mit Prinzipien überhaupt nicht zu tun haben?

Der Name Moralunterricht besagt, dafs wir es hier im Grunde mit etwas Theoretischem zu tun haben, Theoreme aber verlangen Systeme, Prinzipien, Dogmen. Aber wir wollen es völlig dahingestellt sein lassen, ob dieser Moralunterricht die Prinzipien eines Plato, Muhamed, Christus oder Nietzsche geltend machen will. Viel wichtiger ist die Frage, ob man der Jugend überhaupt mit Moraltheorien kommen dürfe. Und sobald die Frage in dieser Form gestellt ist, ist die Antwort gegeben. Der Unterricht in der Moraltheorie gehört auf die Universität. In die Schule aber gehört die Übung in der Moral selbst. Dieses Sachverhältnis hat keiner so klar durchschaut als Montaigne, einer der gröfsten Pädagogen. Er sagt: »Als man einst den Agesilaus fragte, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müfsten, war seine Antwort: »Was sie tun sollen, wenn sie erwachsen sind« ... Zeuxidamus antwortete jemandem, der ihn fragte, warum die Lakedämonier ihre Vorschriften der Tapferkeit nicht schriftlich

[1]) S. Dr. Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religions-Unterrichtes. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann), 1903.

abfafsten und der Jugend zu lesen geben, es geschehe, um letztere an Taten, nicht an Worte, zu gewöhnen ... Wir können wohl sagen: So spricht Cicero; so handelte Plato; das sind Worte des Aristoteles; allein was sagen wir selbst? Was urteilen wir? Was tun wir? Jenes könnte ein Papagei ebensogut nachsagen wie wir ... Die griechischen Weisheitslehrer haben ihre Kinder nicht durch Hörensagen, sondern dadurch, dafs sie dieselben selbständig im Handeln sich versuchen liefsen, belehren wollen und sie nicht allein durch Vorschriften und Worte, sondern hauptsächlich durch ihr Beispiel und ihre Werke gebildet und für das Gute gewonnen, damit dasselbe bei ihnen nicht blofs ein Wissen wäre, sondern ihnen zur Natur und zur Gewohnheit würde, damit es nicht ein erworbener, sondern ein natürlicher Besitz wäre.«

Montaigne erwähnt auch der Methode der alten Griechen, den Schülern Fragen über die Urteile und Handlungen der Menschen zu stellen und sie die Gründe angeben zu lassen, weshalb sie eine Person und eine Handlung verurteilten und lobten. An eine derartige Methode denken wohl auch die Vertreter jener Leitsätze der ethischen Gesellschaft. Indessen würde ein derartiger Unterricht, der wiederum auf die Entwicklung von Moraltheorie hinausläuft, nur für die reifere Jugend (etwa vom 18. Jahre ab) in Betracht kommen. Dem Kinde dagegen wollen wir den wertvollsten Besitz, die Naivetät, erhalten, nicht aber rauben. Das Kind fühlt instinktiv, was recht und gut ist: das Bewufstsein davon und die Gründe dafür wollen wir erst dem Jüngling beibringen.

Das Kind dagegen bis zum 18. Lebensjahre wollen wir im Handeln selbst sich üben lassen, in der Tugend selbst, nicht in der Lehre von der Tugend. Unter diesen Gesichtspunkt fällt die Lebensschule, wie sie heute schon vielfach verwirklicht ist, vor allem in den skandinavischen Ländern. Die nordischen Volkshochschulen wissen nicht viel von Religionsunterricht. Aber sie pflegen die praktische Übung in der Moral. Schon der Schöpfer der dänischen Volkshochschulen, der Bischof N. F. S. Grundtvig, hatte gesagt: »Die Erziehung war offenbar eine verfehlte insoweit, als deutsche Schullogik und römischer Verstand, aber nicht der gesunde Menschenverstand, den das angeht, was uns zunächst liegt, unsere eigene Natur, unser eigenes allgemeines Wohl und die Zukunft unseres Vaterlandes gepflegt und gebildet wurde«. Und Kristoffer Brunn, der Hauptschöpfer der norwegischen Volkshochschule, sagt in seinen »Folkelige Grundtanken«: »Nützliche Kenntnisse wollen wir gewifs den Zöglingen beibringen, aber Hauptsache ist, den Geist zu wecken und das Seelenleben zu entwickeln. Wir wollen der Jugend eine zusammenhängende ideale Lebensauffassung beibringen. Das Wichtigste, wovon wir in unserer Schule zu sprechen haben, ist Heimatsliebe, Menschenliebe, der Wert, ein Vaterland zu haben, Muttersprache, Poesie, Freiheit, Aufklärung und geistige Selbständigkeit.« Nach diesen Grundsätzen sind sämtliche nordischen Volkshochschulen, aufserdem viele Privatschulen, vor allen det danske Selskabs Skole in Kopenhagen und Karlskogas praktische Schule in Värmland in Schweden organisiert. Die finnischen Lyceen nähern sich diesem Standpunkt, und auch die englischen Schulen stehen diesem Standpunkt

nahe, den in wohl geradezu idealer Weise die spartanische Erziehung vertrat. In unsren deutschen Schulen finden wir Anfänge — dahin rechne ich den Turnunterricht, die Jugendspiele, den Handarbeitsunterricht, den Gärtnereiunterricht. In dieser Richtung heifst es weiter zu gehen. Und der gesamte Unterricht ist unter den Gesichtspunkt der Moral zu stellen; an die Stelle der formalen und philologischen Methode mufs die psychologische Methode treten, welche sich an den Geist und an die Seele eines Schriftstellers, Dichters, Volkes und Zeitalters wendet. Plato mufs aufhören, eine philologische Fundgrube zu sein, und mufs ein moralisches Ideal, eine Richtschnur für das Leben werden. Und ebenso mit der griechischen Kunst, mit der deutschen Literatur und mit der christlichen Religion. Statt formalen Religionsunterrichtes und theoretischen Moralunterrichtes praktische Übung in der Lebensführung.

---

6. Friedrich Wilhelm Dörpfeld

Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter Anna Carnap, geb. Dörpfeld. Zweite Auflage. Gebunden 4,50 M. Gütersloh, Verlag von C. Bertelsmann.

Prof. Dr. Fr. Paulsen in Berlin hat seinerzeit einen ausführlichen, warm geschriebenen Artikel über das vorliegende Buch in der »Deutschen Schule« veröffentlicht, den manche pädagogische Zeitschriften ganz oder teilweise abgedruckt haben. Aus der Feder dieses in der Lehrerwelt hochverehrten Mannes teilen wir hier nur ein kurzgefafstes Urteil mit, das in einem Briefe Paulsens enthalten ist:

»Seit einer Reihe von Tagen lesen wir abends am Familientisch die Biographie Dörpfelds mit immer gleicher Aufmerksamkeit und immer neuer Freude. Es ist wirklich ein tröstlicher Gedanke, dafs es auch zu unserer Zeit noch solche Häuser gibt; wir sind in dem Schulhaus zu Wupperfeld ganz heimisch geworden.

So viel innerliches Leben in unserer Zeit der Veräufserlichung, so viel stille Berufsfreude in dieser Zeit der Begehrlichkeit und Strebsamkeit, so viel Freiheit des Geistes und dabei so inniges religiöses Leben, das ist eine wahre Erquickung. Ich hoffe, dafs das Buch ein rechtes Lesebuch unserer Lehrerwelt wird, nicht blofs der Volksschullehrer. Die Barmer Antrittsrede und der Brief an seine Braut über den Schullehrerstand, seine Würde und seine Bürde sind ein paar Schriftstücke, die ich jedem deutschen Lehrer als täglich zu brauchenden Spiegel in die Hand geben möchte.

Ich darf wohl bitten, der Verfasserin meinen aufrichtigsten Dank zu sagen, dafs sie uns dieses tüchtige und liebenswürdige Bild deutschen Lehrerlebens mit so feiner und sicherer Hand entworfen hat. Mir ist ein ganzes Stück Leben unseres Volkes darin aufgegangen.«

Wer Dörpfeld auf pädagogischem Gebiete schätzt, der wird ihn aus dieser Lebensbeschreibung als Menschen lieben lernen und klarer verstehen, wo bei ihm die starken Wurzeln seiner Kraft ruhten, die sich auch

in dem gebrochenen Körper des Leidgeprüften unermüdlich tätig erwies. Und wer das Buch mit steigender Teilnahme liest, ohne Dörpfelds Schriften vorher gekannt zu haben, bei dem wird sicher der Wunsch wach werden, auch aus seinen eigenen Schriften Antrieb und Belehrung zu schöpfen, und so wird diese Lebensbeschreibung zur Verbreitung seiner bedeutsamen pädagogischen Gedanken und zur Klärung in Fragen der Erziehung überhaupt beitragen.

Die beiden Richtungen im geistigen Leben seiner bergischen Heimat, die höchst anziehend mit liebevollem Eingehen in ihre Eigenart und durch Vorführung besonders klar ausgeprägter Beispiele in den ersten Abschnitten behandelt werden, scheinen sich in Dörpfeld zu höherer Einheit verschmolzen zu haben: Innerlichkeit und Gemütstiefe, Klarheit und Schärfe des Denkens, verbunden mit dem Streben, alles, was das Innere erfüllt, ins werktätige Leben zu übertragen. Daraus erklärt es sich, dafs der Mann, dem Klarheit und Anschaulichkeit als eins der höchsten Ziele vor Augen schwebten, es doch unbefangen als ein wichtiges Merkmal aller »Lichtmenschen« bezeichnet, dafs ihre Gedanken und Darstellungen häufig eine gewisse Dunkelheit, Unbestimmtheit und Unklarheit an sich tragen. Er weifs, es rührt daher, »dafs sie beim Schreiben Ringende waren, noch nicht Sieger über alle Finsternisse, und dafs sie vermöge ihres stärkeren Verlangens nach Erkenntnis, nach Licht, mit dem Mafs von Einsicht, das sie besafsen, und womit andere sich gern begnügt haben würden, sich eben nicht begnügten, sondern noch tiefer schauen wollten.« In diesem Sinne ist er selbst Zeit seines Lebens ein ringender Lichtmensch gewesen, ein Mann der Sehnsucht wie Comenius, den er oft mit Liebe und Verehrung genannt, zu dessen Studium er seine Amtsgenossen anzuregen und zu begeistern wufste. Gerade dies unablässige innere Ringen verleiht seinem Lebensgange, so wenig er äufserlich an grofsen Schicksalen und Ereignissen bietet, einen besondern Reiz. (Vergl. Just, Praxis der Erziehungsschule. 5. Heft 1903.)

---

7. Die Mädchenfortbildungsschule

Die Mädchenfortbildungsschule, Vortrag, gehalten von Julius Queisser, Direktor der städtischen Schulen in Schneeberg. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich

Der grofse Schulorganismus schickt sich an, einen neuen Zweig zu treiben: die Mädchenfortbildungsschule. Die geschichtlichen Ansätze sind dürftig, unter den deutschen Bundesstaaten kann nur Baden auf eine kurze Geschichte der Mädchenfortbildungsschulen zurückblicken. Die übrigen begnügen sich noch wesentlich mit der Erfüllung der Mahnung Luthers, auch Schulen für die Mägdlein zu errichten. Darum sind die Ansichten über die zweckmäfsige Gestaltung und über den Nutzen der Mädchenfortbildungsschulen noch gar nicht geklärt. Das vorliegende Schriftchen kann also auf eine gewisse Nachsicht rechnen. Aber eine etwas geschicktere Fürsprache möchte man der Sache doch wünschen.

Woher leitet wohl der Verfasser die Forderung ab, dafs der Mann an der Frau »eine treue Gefährtin haben müsse, die an allem teilnimmt, was den Mann bewegt, eine fleifsige Mitarbeiterin, eine emsige Hausfrau, eine treue, tugendsame Gattin, eine weise, liebevolle, rechte und gerechte Erzieherin ihrer Kinder« —? Der Leser errät es nicht, er irrt, wenn er meint, dafs alle diese Züge einem Idealbild, entworfen von einem älteren Dichter, entnommen seien oder konstruiert aus einem Nachtbild modernen sozialen Elends von einem neueren. Nein, diese Bestimmung der Frau ist abgeleitet aus dem Zusammenleben Adams und Evas im Paradies und aufserhalb desselben. Nun die Entwicklung der Notwendigkeit der Mädchenfortbildungsschulen! Nicht alle Ehefrauen fassen ihre Bestimmung so ideal auf, nicht alle Ehefrauen in unserer Zeit vermögen ihren Beruf so treu zu erfüllen — vor 100, ja noch vor 50 Jahren, da war es doch selbst der einfachsten Hausfrau . . . leicht möglich, ihren schweren Pflichten voll und ganz nachzukommen. (S. 5.) — Jetzt da der Ehefrau die Führung des Haushalts, die Erziehung der Kinder meist ganz allein überlassen bleibt, kann sie keine treue Gefährtin des Mannes sein. Sinkt sie da nicht zur Hausverwalterin, zur Dienstmagd herab? »Mufs nicht selbst manche Gattin der nicht selbständigen Kaufleute (wörtlich!), manche Beamtens- und Gelehrtensgattin (buchstäblich!) bei der Sorge ums tägliche Brot ganz aufgehen im Haushalte, so dafs sie . . . zuletzt das Verständnis für die geistigen und beruflichen Interessen des Mannes immer mehr und mehr und schliefslich ganz verliert? Kann die Arbeitersfrau, die Tag für Tag . . . von früh bis abends aufserhalb des Hauses tätig sein mufs . . ., eine teilnehmende Gattin, eine fürsorgliche Hausfrau, eine rechte Mutter und Erzieherin ihrer Kinder sein? Nimmermehr! . . . Und manche Mutter der Jetztzeit könnte, auch selbst wenn sie es wollte, ihren (!) Töchtern weder das Kochen, noch die Führung selbst des einfachsten Haushaltes lehren, aus dem einfachen Grunde nicht, weil sie es selbst nicht gelernt hat!« Gesetzt aber, sie könnte es, »ihr Bemühen würde vergeblich sein; denn abends sind die (erwerbstätigen) Töchter zu müde und haben keine Lust an der Hausarbeit, und zu andrer Zeit, wie z. B. Sonntags, wollen sie sich in ihrer ungebundenen Freiheit nicht mehr unterordnen.« (S. 7.) Es ist also (S. 8) »ein zum Himmel schreiender sozialer Notstand vorhanden,« und es müssen »Mittel und Wege ersonnen werden, dafs dieser Krebsschaden . . . nicht weiter frifst.« Jetzt erwartet man den Schlufs: Also mufs die Fabrikarbeit der Ehefrauen und ihrer Töchter verboten oder doch beschränkt werden. Denn hier ist doch der innerste Sitz des Krebsschadens. Aber der Verfasser schliefst auf Koch- und Haushaltungsunterricht, der »eine grofsartige segensreiche Notwendigkeit ist.« (S. 10.) Augenscheinlich ist er's auch dann, wenn die Ehefrauen und Töchter wegen Zeitmangel, Müdigkeit oder Unlust an der Hausarbeit seine Ergebnisse gar nicht verwenden. Der Verfasser ist überzeugt, dafs wir »nur durch Gründung und Errichtung (!) von Mädchenfortbildungsschulen das Glück der Familie bauen und das Glück unseres deutschen Reiches und Volkes wieder aufrichten.« (S. 11.) Das ist zwar

sehr viel gesagt für ein so kleines Ding, wie die Mädchenfortbildungsschule ist, aber folgen wir dem Verfasser weiter. Er redet jetzt von der Einrichtung der geforderten Schulen und bietet mehrere Übersichten derselben; die erste unterscheidet nach Dr. Kamp

1. die volksschulmäfsigen,
2. die gewerblichen und
3. die hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen für Mädchen. »Die erste Gruppe würde der allgemeinen Fortbildungsschule für Mädchen, wie wir sie erstreben, entsprechen.« Das erwartet man freilich nach dem Vorhergehenden nicht. Eine zweite Gruppierung unterscheidet noch Fortbildungsschuldirektor Bauch:

1. Fortsetzung des Nadelarbeitsunterrichts der Volksschule, also nur weibliche Handarbeiten.
2. Ausbildung der Mädchen für das Geschäftsleben. Darum folgende Lehrfächer: Deutsche Sprache, Rechnen mit Wirtschaftslehre (Volkswirtschaft?), Buchführung.
3. Vereinigung der 1. und 2. Gruppe.
4. Lehrstoff der 3. Gruppe unter Hinzufügung von Englisch und Französisch, wohl auch der doppelten Buchführung.

Man sieht nicht recht, was dies alles mit den »grofsartigen« Zwecken der allgemeinen Mädchenfortbildungsschule zu tun hat. Eine Vergleichung, eine Kritik dieser Gruppierungen findet nicht statt, wir erfahren nicht einmal, wie die »volksschulmäfsigen« Mädchenfortbildungsschulen zu denken sind.

S. 18 finden sich nebeneinander folgende Sätze: »Zweck und Ziel dieser Schule sind edle, erhabene, heilige, nutz- und segenbringende« — ja, was denn nur? »Das Verhalten der Schülerinnen in den bestehenden Fortbildungsschulen ist ein sehr gutes, der Fleifs ein eifriger (!).« Und dies geschieht im Lande Wustmanns!

Der Schlufs des Werkchens bleibe dem Leser nicht vorenthalten.

Darum frisch und mutig Hand ans Werk: Lassen Sie uns Fortbildungsschulen für Mädchen gründen! Damit nicht das Wort Dr. Winnackers uns treffe (!):

»Dieselben Männer, die kein Opfer scheuen, ihre Knabenschulen auf der Höhe der Zeit zu halten, sie überlegen hin und her, wenn es sich um Förderung der Mädchenbildung handelt.«

Zur Sache selbst noch einige Bemerkungen: Eine eigentümliche, in ihrem eigenen Wesen begründete Schwierigkeit ist die, dafs eine allgemeine Mädchenfortbildungsschule auch nicht einen neuen Gegenstand bietet, alles ist schon in der Volksschule vorhanden: Handarbeiten einschliefslich Ausbesserungsarbeiten an schon gebrauchter Wäsche, Haushaltungskunde, hauswirtschaftliches Rechnen, Gesundheitslehre u. dergl., manches was neu wäre, verbietet sich von selbst, für das »Verständnis der geistigen und beruflichen Interessen des Mannes« zu erziehen, ist unmöglich, einesteils weil die »Mannfrage« jedenfalls in der schulpflichtigen Zeit noch nicht entschieden ist, und andernteils, weil wir schon mit einem blofsen Versuch gewaltig gegen die herrschenden pädagogischen Grundsätze verstofsen

würden. Denn die Jetztzeit verlangt das Spezialisieren: Nichts Männliches im Mädchenunterricht, weibliche Stoffe für das Rechnen, die Geschichte, die Naturgeschichte, das Zeichnen, ein weibliches Lesebuch; und wenn die Grundsätze für die Knabenfortbildungsschule so durchgeführt würden, wie sie ausgesprochen werden, dann würde die Folge sein, dafs ein Handwerksmeister von den beruflichen Interessen irgend eines andern Handwerks, oder überhaupt eines andern Standes keine Spur von Verständnis hätte. Wie dürfte man nun gar an die Mädchenfortbildungsschule mit einem solchen Ansinnen herantreten, das die Beschäftigung mit den geistigen und beruflichen Interessen der Männer in sich schliefst.

Es fehlt also in der Tat der grofse, weitverzweigte, höchst wertvolle Gedankenkreis, der uns für die in das öffentliche Leben eintretenden Knaben so bequem an der Hand liegt, und es bleibt daher für die Mädchenfortbildungsschule zunächst nur die Aussicht, dafs sie bei der weiteren Fortsetzung ihrer aus der Volksschule entnommenen Gegenstände alle Fertigkeiten befestigen und erhöhen kann, und dafs vielleicht ein etwas wärmeres Interesse der Fabrikmädchen aus dem Umstand hervorgeht, dafs sie mit der Schulentlassung dem elterlichen Haushalt denn doch etwas näher gerückt sind, als es früher der Fall war. Auch wollen wir nicht vergessen, dafs das leichtsinnige junge Volk ein wenig von rein mechanischer Hütung und Haltung durch Verbot, Aufsicht und Strafe noch recht wohl vertragen kann, und dafs mit und durch die Mädchenfortbildungsschule eine solche nebenbei erstrebt und mehr oder weniger erreicht werden kann.

Steinach S.-M. M. Schmidt

8. Pädagogische Versammlungen im Herbst 1903

1. Verein für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg, Sonnabend den 19. September.

2. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a/S. vom 6.—10. Oktober.

3. Kunst-Erziehungstag in Weimar vom 9.—11. Oktober.

4. 22. Haupt-Versammlung des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Bremen am 3. und 4. Oktober.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Sickenberger, Dr. **Otto**, Über die sogenannte Quantität des Urteils. Eine logische Studie als Beitrag zur Lehre von den Subjektsformen des Urteils. München, bei Hr. Kaiser. 217 S.

Das Werk enthält eine eingehende Darstellung und Würdigung der auf die Quantität kategorischer Urteile bezüglichen Angaben der bedeutendsten Philosophen des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit, wobei von den Männern der nachkantischen Zeit noch Herbart, Lotze, Hamilton, Will, Brentano, Sigwart, Wundt und Benno Erdmann eingehende Berücksichtigung finden.

Was nun die besondere Art betrifft, wie der Verfasser seine Aufgabe zu lösen sucht, so legt er das Hauptgewicht darauf, ob über ein Allgemeines oder über ein Individuelles geurteilt wird. Im zweiten Falle liegt ein Individual-, im ersten ein »Allgemeinurteil« vor. Dieser Kunstausdruck umfaſst aber nicht bloſs die nach der gebräuchlichen Bezeichnung universellen oder allgemeinen, sondern auch die partikulären Urteile und zwar nicht nur, wenn im Subjekte eine Quantität ausgesprochen, sondern auch wenn sie bloſs gedacht, ja selbst wenn sie, wie z. B. bei den Begriffsurteilen, zwar nicht mitgedacht, aber eine notwendige Folge des Gedankens ist. In diesem Sinne ist nun der Verfasser bemüht, an »den verschiedenen Formen der Urteile die Quantität nach ihrem Inhalte« oder, wie er abgekürzt sagt, »die innere Quantität« zu bestimmen, von der er die Urteilsquantität im gewöhnlichen Sinne als »die äuſsere Quantität«, als »die Quantität des Wertes oder der Geltung« sorgfältig unterscheidet, ohne übrigens die Berechtigung und die praktische Bedeutung der letzteren zu verkennen oder zu ihr in einen Gegensatz zu treten, der nicht bei genauerem Eingehen schlieſslich behoben würde.

Dabei kommt der Verfasser oft in die Lage, zu Streitfragen Stellung zu nehmen und tut dies regelmäſsig in sachlicher und gründlicher Weise, durch welches Vorgehen sich z. B. die Erörterungen über »kein S, nur einige S, zehn S, alle S, ein S« nicht nur leichter verständlich, sondern

auch wirksamer und anziehender gestalten, als es sonst gewöhnlich der Fall ist.

Andrerseits ist freilich zu bemerken, dafs sich an manchen Stellen des Werkes durch das Zusammentreffen zweier Terminologien — der nach der inneren und der nach der äufseren Quantität — wohl nicht Widersprüche, aber Erschwerungen der Auffassung ergeben, z. B. wenn von partikulären überhaupt allgemeinen Sätzen gesprochen oder wenn gesagt wird, dafs gewisse Sätze dem Inhalte nach nicht partikulär sind, obwohl sie partikulären Wert haben. Auch ist es wohl nicht zu billigen, dafs von Urteilen wie: »Nicht alle S sind P« gesagt wird, sie gehörten wohl dem Werte nach zu den negativ-partikulären, seien aber ihrem Inhalte nach Urteile von universaler Quantität, weil in ihnen keine Partikularität, sondern die Allheit wirklich gedacht werde; sie stünden aber zu den übrigen Quantitätsurteilen im Gegensatze, weil sie die gedachte Allheit negierten und Quantitätsurteile mit negierter Quantität seien. Ist das nicht doch vielleicht eine Art lucus a non lucendo? Wird doch nach des Verfassers eigenen Angaben in solchen Urteilen nicht die universale Quantität selbst, sondern ihre Leugnung gedacht. Übrigens bezieht sich, wie der Berichterstatter glaubt, die Verneinung in Wahrheit auf das ganze Urteil: »Alle A sind P«, woraus sich der besonders verneinende Sinn des Ganzen leicht erklärt.

Wenn man ferner die sogenannten quantitätlosen bejahenden Sätze mit einem etwas Allgemeines bezeichnenden Subjekt in Übereinstimmung mit **Herbart** als universelle Urteile anerkennt, so kann man meist hinzufügen, dafs sie eine Ausnahme zulassen, wenn besondere Gründe eintreten; denn sonst sind jene Urteile entweder nicht wirklich universell oder es werden in ihnen selbst (wenn auch bisweilen unausgesprochen) Einschränkungen mitgedacht, welche das, was unter besonderen Umständen eintritt, nicht mehr als Ausnahme erscheinen lassen. Letzteres gilt wohl auch von den allgemeinen Urteilen, die der Verfasser als Beispiele anführt: »Die Menschen sind gebrechlich«, wozu Christus und die Seligen als Ausnahmen angeführt werden, und: »Die Menschen zeugen ihresgleichen«, von welchem Satze infolge störender Einflüsse Ausnahmen vorkämen. Auch über die Leugnung der oben genauer bezeichneten Urteile läfst sich folgerichtig sagen: Sie ist die Leugnung eines allgemeinen Urteils und ihr angemessener sprachlicher Ausdruck lautet: »Es ist nicht wahr, dafs jedes S ein P ist.« Dieser Satz aber behauptet nicht mehr, als dafs mindestens ein S nicht P ist.

Wenn übrigens der Verfasser an einer andern Stelle, die von den partikulären Urteilen handelt, den Ausdruck: »mindestens« mit »nur« auf eine Linie stellt, weil beide dem Satze einen Sinn verleihen, der mehr enthält, als das eigentliche partikuläre Urteil, so scheint dabei doch übersehen zu sein, dafs dieses »mehr« bei der Form mit »nur« behauptet wird, bei der Form mit »wenigstens« aber nicht, weshalb letzteres Wort ohne Veränderung der logischen Geltung des Satzes wegfallen kann, was bei »nur« nicht der Fall ist.

Schliefslich sei noch die Bemerkung gestattet, dafs auch die nicht

selten im Subjekte vorkommenden Leugnungen von Begriffen hätten einige Beachtung finden können, desgleichen der Umstand, dafs die Quantität der kategorischen Urteile nicht immer durch nähere Bestimmungen des Subjektes, sondern oft beim Prädikat entweder durch Umstands- oder Hilfszeitwörter ausgedrückt wird, namentlich aber, dafs eine Monographie über die Quantität der Urteile auch auf die der hypothetischen näher eingehen und sich in dieser Hinsicht nicht auf vereinzelte Fufsnoten und ganz allgemein gehaltene Bemerkungen beschränken sollte.

Ignaz Pokorny

Husserl, Prof. Dr. **Edmund**, Logische Untersuchungen. Erster Teil. Prolegomena zur reinen Logik. Halle a/S., Max Niemeyer.

Von der Überzeugung ausgehend, dafs die Logik auch nach den in den letzten fünfzig Jahren auf ihre Reform verwendeten bedeutenden wissenschaftlichen Arbeiten noch immer an Streitfragen über ihre Definition und Behandlung kranke und infolgedessen auch in Hinsicht auf den Gehalt an Sätzen und Theorien keineswegs jene Sicherheit, Vollständigkeit und Verwendbarkeit besitze, durch welche sie für die wissenschaftliche Forschung und Darstellung wertvoll werden könnte und sollte, hält der Verfasser eine neuerliche Erörterung der Prinzipienfragen für geboten und folgert aus der Tatsache der theoretischen Unvollkommenheit der Einzelwissenschaften die Notwendigkeit ihrer Ergänzung unter dem Einflusse einer Logik als Wissenschaftslehre, welcher man gegenwärtig fast allgemein den Charakter einer Kunstlehre oder doch einer normativen Wissenschaft beilege.

Die Möglichkeit, die Berechtigung und der praktische Wert dieser Lehre sei durchaus nicht zu bestreiten oder zu unterschätzen, aber wie jede normative Wissenschaft eine oder mehrere theoretische Disziplinen als wesentliche Fundamente voraussetze, so habe auch die normative Wissenschaftslehre ihre wichtigsten Grundlagen in einer von andern Wissenschaften unabhängigen, apriorischen und demonstrativen »reinen Logik«, die Kant allerdings nur unter Anwendung der mythischen Begriffe »Verstand« und »Vernunft« von der angewandten Logik unterschied und wohl allzu kurz und trocken durchführte, die aber unter Verwertung verwandter Anregungen von seiten eines Leibniz, Bolzano, Herbart, Lotze, Drobisch, Überweg, Bain und Friedrich Albert Lange von Mathematikern und Philosophen durch Einzeluntersuchungen und deren spätere Zusammenfassung zu schaffen wäre, ja von erstern in einzelnen Teilen bereits aufgebaut ist.

Ihre Aufgabe bestünde erstens in der Fixierung der »reinen Bedeutungs- und gegenständlichen Kategorien« wie ihrer gesetzlichen Komplikationen, also vorzugsweise in terminologischen Erörterungen behufs Verminderung von Äquivokationen; zweitens in der Aufstellung der in diesen Kategorien gründenden Gesetze und Theorien, drittens in der Aufweisung der möglichen Theorienformen und ihrer Beziehungen zueinander, endlich in der reinen Wahrscheinlichkeitslehre als der reinen Theorie der Erfahrungserkenntnis.

Allerdings ist, wie der Verfasser selbst zugibt, von dieser Idee einer reinen Logik bis zu ihrer wirklichen vollständigen Durchführung noch ein weiter Weg nicht blofs zurückzulegen, sondern zum grofsen Teile unter schwierigen Verhältnissen erst neu zu bahnen, aber es unterliegt doch keinem Zweifel, dafs nicht nur die Logiker, sondern auch die Männer der Wissenschaft überhaupt es freudigst begrüfsen müfsten, wenn durch die Ausgestaltung einer solchen Logik der eiserne Bestand sachhaltiger Sätze und Theorien über die Wissenschaft ausgiebig gemehrt oder gar zu einer gewissen Vollständigkeit gebracht würde.

Es würden dann gewifs selbst diejenigen ihre Zustimmung nicht versagen, deren Vorgehen an vielen Stellen des vorliegenden Werkes am schärfsten bekämpft wird. Es sind dies die nicht nur zahlreichen, sondern auch durch bedeutende Leistungen zu Ansehen gelangten Vertreter der Ansicht, dafs die wesentlichen theoretischen Fundamente der normativen Logik in der Psychologie liegen. Zwar läfst der Verfasser die Argumente, die gegen diesen »Psychologismus« gewöhnlich vorgebracht werden, durchaus nicht für vollwichtig und überzeugend gelten und gibt ausdrücklich zu, dafs die Seelenlehre an der Fundierung der Logik mitbeteiligt ist, aber er sucht auch nachzuweisen, dafs eine ausschliefsliche oder vorzugsweise psychologische Begründung der Logik zu mangelnder Exaktheit der Lehren und zum Verluste ihres apriorischen Charakters, zu unbefriedigenden Interpretationen des Satzes vom Widerspruche und der Schlufsregeln sowie zu andern bedenklichen Konsequenzen führe. Überhaupt sei der Psychologismus in allen seinen Abarten und individuellen Ausgestaltungen nichts anderes, als ein — allerdings nicht immer erkannter und ausdrücklich zugestandener — skeptischer Relativismus. Übrigens sei es blofs ein Vorurteil, wenn man alles, was zur Regelung von Psychischem diene, glaube psychologisch fundieren zu müssen. Wenn jede allgemeine Wahrheit, ob sie nun psychologischer Art sei oder nicht, eine Regel des richtigen Urteils begründe, so sei die Existenz von Urteilsregeln, die nicht in der Psychologie gründen, gesichert. Namentlich dienten gewisse theoretische Gesetze vermöge ihres ausgezeichneten Bedeutungsgehaltes zur Normierung der Erkenntnistätigkeit, obwohl sie nicht blofs psychologisch begründet seien. Ein Vorurteil sei es auch, wenn man die Logik als eine Wissenschaft von psychischen Phänomenen oder Gebilden für einen Teil der Psychologie erkläre, die arithmetischen Operationen aber, die doch auch psychische Tätigkeiten seien, in einer gegenüber der Seelenlehre ganz selbständigen Wissenschaft, der Mathematik, behandle. Ein drittes Vorurteil bestehe darin, dafs man nur an psychologische und nicht auch an ideale Bedingungen der Urteilsevidenz denke, die im Begriffe der Wahrheit und den ihm verwandten Begriffen gründen.

Auch gegen die Anhänger des Prinzips vom kleinsten Kraftmafs wird bei aller Anerkennung ihrer Verdienste um die Herstellung und Würdigung praktischer Methoden geltend gemacht, dafs eine Erkenntnistheorie mit denkökonomischer Begründung allen Einwendungen ausgesetzt sei, die gegen den Psychologismus sprechen.

Ebensowenig werden die dem Verfasser Nächststehenden, die bereits

genannten Antipsychologisten, geschont. Dies zeigt sich bei der Kritik ihrer Definitionen der Denklehre, bei dem rückhaltlosen Urteile über den Inhalt von Kants reiner Logik, wie auch in der wiederholten Anklage, die Logiker dieser Richtung hätten oft unter Verkennung des theoretischen Charakters der Denklehre und ihrer Parallelstellung zur formalen Mathematik die Regelung des Denkens als die Essenz der logischen Gesetze betrachtet und den Naturgesetzen des Denkens statt der Idealgesetze die Normalgesetze des Denkens gegenübergestellt, wodurch die Verwirrung der Ansichten über die Prinzipien der Logik beträchtlich gesteigert worden sei.

Dafs der Verfasser endlich auch mit sich selbst streng ins Gericht ging, ergibt sich schon aus der Tatsache, dafs er früher selbst ein Anhänger der psychologischen Begründung der Denklehre war und erst mitten in seiner Arbeit an der »Philosophie der Arithmetik« zu zweifeln begann, ob sich die Objektivität der Mathematik mit einer psychologischen Begründung der Logik vertrage, Bedenken, denen die gewissenhafte Wahrheitsliebe des Verfassers fortan nachging, bis sie sich zu dem Inhalte der nun vorliegenden »logischen Untersuchungen« ausgestalteten.

Ignaz Pokorny

Stille, Dr. Werner A., Die ewigen Wahrheiten im Lichte der heutigen Wissenschaft. Eine erkenntnistheoretische Studie in leichtverständlicher Form. Berlin, Friedländer, 1901. 92 S.

Ein eigenartiger Beitrag zur Philosophie der Mathematik wird hier geboten, der die Unabhängigkeit der mathematischen Wahrheiten von unserm Denken zur Überwindung des erkenntnistheoretischen subjektiven Idealismus (S. 6) erweisen will und sie deshalb in der Weise der platonischen Ideen, die in dem geschichtlichen Überblick (S. 12 ff.) leider gar nicht herangezogen sind und deren Vertretung durch die platonisierenden Theologen in der vielfachen Polemik gegen die Theologie auch übersehen ist, als das Superphysische (S. 24) einführt. Kants Ableitung der Zahl aus der Zeit (S. 32 ff.) und der Synthesis (S. 34 ff.) wird verworfen und der Inhalt der mathematischen Analysis mit Fourier als ein präexistierendes Element des Universums hingestellt (S. 36, 42). Die Zahlengesetze werden von uns nicht geschaffen, nur entdeckt, sind auch von der Natur der gezählten Dinge ganz unabhängig, diese aber ihnen unterworfen (S. 45). Die Zahlen und ihre Gesetze sind superphysische Substanzen, ein Teil der unendlichen Substanz, deren Ganzes die ewigen Wahrheiten ausmachen (S. 49) Ein anderer Teil ist das Superphysische in der Geometrie (S. 56 ff.). Verständlicher heifsen (S. 63) diese Wahrheiten allgemeine Vorbedingungen des Seins (S. 63), wie schon (S. 24) der Satz der Identität, das Aprinzip unsers Denkens. Auf die ethischen Wahrheiten will sich der Verfasser nicht einlassen (S. 61). Er hält den Materialismus für noch nicht widerlegt (S. 75 ff.), stellt aber in seinem Motto Supra seclum lex das Gesetz über die Wirklichkeit, das sie beherrsche, auch wenn es niemand erkennt (S. 53 ff.) Es bleibt damit freilich doch eine mystische Gröfse im Urgrund der Dinge.

Gloatz

Troedel, Richard, Der Edelmensch. Berlin, Herm. Walther, 1900. 107 S. 1,50 M.

Die 22 Paragraphen des 1. Teils geben unter dem Spezialtitel »Charakter und Sittlichkeit« den Unterbau für das in den 9 Paragraphen des 2. Teils S. 75 ff. entworfene, im Haupttitel schon angezeigte Ideal. Leider ist die Darstellung zu aphoristisch, um als streng wissenschaftlich gelten zu können, und die eigenartigen Gedanken, oft auch eigenartig ausgedrückt oder in Anknüpfung an Nietzsche, ohne doch dessen Herren-Moral zu billigen, sind mit der schon vorhandenen wissenschaftlichen Ethik so wenig in Zusammenhang gebracht, dafs eine Untersuchung, wieweit dieselbe durch den Neubau, der in Angriff genommen scheint, gefördert werden könne, recht mühsam wäre. Wie nahe lag es bei dem Willen zur Macht (S. 16), ihn zu ethisieren durch Herbarts Idee der Vollkommenheit, bei der Sympathie (S. 11) durch die Idee des Wohlwollens usw. Das Physische drängt sich bei Troedel noch vielfach ins Ethische hinein (S. 79 »Züchtung« statt Erziehung; S. 78 für schmerzlose Tötung hoffnungslos Kranker, Wahnsinniger, Taubstummer usw.). Dem Sozialismus wird wenigstens das Erbrecht preisgegeben (S. 93. 59); damit fiele aber ein Hauptmotiv der Eltern zu Arbeit und Sparen. Immerhin enthält das Büchlein auch mancherlei Treffliches. Gloatz

Wyneken, Dr. Ernst, Das Ding an sich und das Naturgesetz der Seele. Eine neue Erkenntnistheorie. Heidelberg, Winter, 1901. 446 S. 15 M.

Der Verfasser bezeichnet selbst im Vorwort dies Werk als Ausführung seiner Doktordissertation »das Naturgesetz der Seele, oder Herbart und Schopenhauer, eine Synthese.« Ist auch eine solche Synthese, d. h. eine Eintragung des Willens als Grundtätigkeit in die Realen unannehmbar, weil der Wille vielmehr Resultante ist, vermittelt durch die andern seelischen Funktionen, und auf einen Teil der qualitativ differenten Realen nicht anwendbar, da sonst eben die von der Erfahrung bekundete, freilich vom Verfasser (S. 432) festgehaltene qualitative Differenz der Realen aufgehoben würde, so ist doch aller Anerkennung wert, dafs auch in diesem neuern Werk auf Herbart und seine Schule gebührend Rücksicht genommen wird. Auch die Einführung in Kant (S. 19 ff.) ist sehr eingehend und lehrreich, ebenso die Auseinandersetzungen mit neueren Naturforschern (Ostwald S. 95 ff., Helmholtz S. 102 ff., Hertz S. 134 ff. II), mit Wundt (S. 110, 145 usw.) u. a. Das Naturgesetz der Seele bedeutet ein Gesetz der Bewufstseinsfolgen, der Reihenfolge des Fühlens, Erkennens, Wollens und von da wieder abwärts (S. 193); doch auch das Fühlen soll schon überwältigter Wille sein (S. 198). Gloatz

Wobbermin, Dr. Lic. Georg, Privatdozent an Universität Berlin, Theologie und Metaphysik. Berlin, Alex Duncker. 292 S. 4,80 M.

Wobbermin hat auch mit dieser gröfseren die Prinzipien der Theologie und Metaphysik betreffenden Schrift einen vorzüglichen Griff getan. Er hat sie pietätvoll seinen Lehrern Harnack und Kaftan gewidmet, aber

übt, von der Ritschlschen Theologie ausgehend, eine solche Kritik an dem antimetaphysischen Grundzug, der sie von den andern Richtungen unterscheidet, dafs sie mit ihrer Eigenart, soweit dieselbe keine andere neben sich gelten liefs, sich selbst aufgeben mufs. Schon Kaftan hat die Bahn gebrochen, indem er seine Dogmatik wieder an den so verpönten, freilich auch mifsverständlichen Begriff des Absoluten anknüpft, so dafs Tiele zuletzt den Ritschlianismus des Raubs an der Philosophie beschuldigt (Tröltsch ist längst nur dem Namen nach Ritschlianer). Aber der Empiriokritizismus, in dessen Fahrwasser der Ritschlianismus unvermeidlich hineingerät, zieht rastlos auf philosophischer Seite seine Konsequenzen, wirft mit der Metaphysik auch Kausalität und Substantialität, alles Übersinnliche und Transscendente, Religion und Unsterblichkeit über Bord und stellt so auch die Ritschlsche Theologie vor die Lebensfrage (S. 25). Der mittlere und Hauptteil des Buches, S. 65—114 ist einer Darstellung und Kritik des konsequenten von »Avenarius und seinen Anhängern vertretenen Empiriokritizismus gewidmet, wie sie bisher so umfassend und eingehend noch nicht gegeben worden ist. Aber auch der dritte und Schlufsteil enthält tüchtige selbständige Denkarbeit über das Problem des Ich (S. 147 ff.), auch mit gebührender Würdigung Flügels (S. 151—159, wo nur inkonsequent die Allgemeinheit der persönlichen Unsterblichkeit beanstandet wird), sowie über das Kausalitätsproblem (S. 208 ff.). das nur durch die sogleich damit verbundenen Erörterungen über Determinismus und Indeterminismus nicht noch verwickelter hätte gemacht werden sollen.

Gloatz

Sikorsky, Dr. J. A., ord. Professor an der Psychiatrie an der St. Wladimir-Universität (Kiew), Die Seele des Kindes nebst kurzem Grundrifs der weiteren psychischen Evolution. Leipzig, Verlag von Johann Ambrosius Barth. 80 S. Preis 2,40 M.

Über die Grundtatsachen der Seelenentwicklung des Kindes führt der Verfasser im ersten Abschnitt seines Buches folgendes aus: Die Kindesseele zu verstehen und darzustellen ist eine schwierigere Aufgabe als die Seele des Erwachsenen zu verstehen und zu beschreiben, weil die Kindesseele sich aufserordentlich von der Seele des Erwachsenen unterscheidet und es unmöglich ist, an Erwachsenen angestellte Beobachtungen auf das Kind zu übertragen. Der erwachsene Mensch erinnert sich seiner frühesten Kindheit absolut nicht. So schwer aber auch das Verständnis der Kindesseele ist, so ist es doch möglich. Es sind aber andere Methoden als die gewöhnlich in der Psychologie angewandten erforderlich. Die Darlegung der Evolution der Seele nach den Altersstufen soll geschehen durch eine präzise Feststellung und Beschreibung der Tatsachen unter Vermeidung von Abstraktionen. Nicht die entwickelte, reife, fertige Seele soll ins Auge gefafst werden.

Die hervorstehendste Seite der Seele des neugebornen Kindes bilden ihre engen Grenzen und ihre äufserste Beschränktheit. Das zur Welt gekommene Kind ist fast jeder Fähigkeit zu denken beraubt, besitzt keinerlei konkrete Gefühle, vermag nicht zu lieben, sich zu freuen, zu erschrecken,

zu warten, kann nicht hören und sehen, hat keine Ideen von Schall und Form der Gegenstände, von Farbe, Licht, Raum und Zeit. Infolgedessen ist das neugeborene Kind äufserst hilflos im Punkte der Selbsterhaltung, und ohne die Liebe und Fürsorge Erwachsener wäre es, sich selbst überlassen und sogar der Fähigkeit beraubt, sich von der Stelle zu rühren, dem sicheren Untergange geweiht.

Im Vergleiche mit dem Menschenkinde besitzt das neugeborene Tier in weit höherem Mafse geistige Fähigkeiten und Selbsterhaltungsbedingungen. Die Ursache dieses Unterschiedes erklärt uns die Anatomie des Gehirns nebst der Entwicklungsgeschichte des Keimes. Diese Wissenschaften zeigen, dafs das Gehirn des Kindes bis zur Zeit der Geburt lange nicht in dem Mafse in seiner Entwicklung abgeschlossen ist, wie das Gehirn der Tiere. Die Forschungen auf dem Gebiete der vergleichenden Anatomie haben aber auch bewiesen, dafs das menschliche Gehirn nach einem so weiten und komplizierten Plane konstruiert ist, dafs derselbe im Laufe der 9 Monate des embryonalen Lebens des Kindes nur in allgemeinen Zügen, aber nicht in den Details ausgeführt werden kann. Die ihrer Konstruktion nach einfacheren Gehirne der Tiere erreichen im Laufe des embryonalen Stadiums eine gröfsere Reife und Abgeschlossenheit als das unendlich kompliziertere menschliche Gehirn, das sich auch nach der Geburt des Kindes durch Ausbildung einer Menge Details noch jahrelang weiter ausbaut. Ehe diese Details fertig sind, ist eine Tätigkeit der entsprechenden Zentren unmöglich und kommt daher beim Kinde nicht zum Vorscheine (S. 3 u. 4). Das sind die Tatsachen, die den psychologischen Erörterungen des Verfassers zur Grundlage dienen.

»Die Seele des Säuglings verwandelt sich, sich allmählich entwickelnd, in die Seele des Kindes; die Kindesseele bildet sich durch kolossale Kraftanstrengung zur Seele des Jünglings aus, wird dann zur reifen Menschenseele und verwandelt sich im vorgerückten Alter in die Seele des Greises« (S. 4). Bei den ersten Entwicklungsperioden der Menschenseele verweilt der Verfasser ausführlich, die nachfolgenden Perioden werden nur in allgemeinen Zügen behandelt. Das erste Kindesalter (von der Geburt bis zu 7 Jahren) teilt der Verfasser in folgende Perioden ein:

1. Die Seele des neugeborenen Kindes. 2. Die ersten drei Monate nach der Geburt. 3. Vom vierten bis zehnten Lebensmonat. 4. Ende des ersten und Anfang des zweiten Lebensjahres. 5. Vom zweiten bis sechsten Lebensjahre.

Der Verfasser stellt den ganzen komplizierten Weg und Plan der Entwicklung des Nervensystems in der aufsteigenden Reihe des Tierreiches von den niedrigsten Tieren bis zu den höchsten inkl. den Menschen so dar: Vier Perioden oder Etappen hat das Tierreich in seiner allmählichen Entwicklung zurückgelegt. In der ersten Entwicklungsperiode war das Nervensystem in Form einzelner winziger Apparate, die isoliert, jeder für sich die entsprechenden Körperbezirke regierten und untereinander wenig Zusammenhang hatten, über den ganzen Körper des Tieres verstreut (die Süfswasserpolypen). Die zweite Etappe der Ent-

wicklung des Nervensystems wird durch die Entstehung der Sinnesorgane gekennzeichnet; Geschmack, Geruch, Gefühl, Gehör und Gesicht entwickeln sich nicht gleichzeitig, sondern hintereinander und wurden, allmählich entstehend, dem Tiere zum Nutzen (Würmer ein Sinnesorgan). Der dritte gewaltige Schritt der fortschreitenden Entwicklung des Tierreiches kennzeichnet sich durch die Entstehung grofser Bezirke des Nervensystems, die die Bedeutung von Zentren haben, in denen die empfangenen Eindrücke einzeln, nach ihrer Qualität gesondert, auf lange Zeit aufbewahrt werden können (spezielle Gedächtnisapparate). Der vierte wichtigste Schritt der Entwicklung des Nervensytems ist die Entstehung zweier sehr grofser höherer (Flechsigscher) Zentren, deren Bestimmung eine allseitige Verarbeitung der in den Gedächtnisapparaten aufbewahrten Eindrücke ist. Bei den Menschen sind diese Zentren sehr entwickelt und nehmen $^2/_3$ des ganzen Gehirnvolumens ein (Flechsig), während dieselben bei den Tieren den unbedeutenden Teil der ganzen Gehirnmasse bilden. Der Mensch ist also schon nach seiner Gehirnkonstruktion vorzugsweise ein denkendes Wesen, die Tiere aber sind hauptsächlich — sehende, hörende, riechende, am wenigsten aber — denkende Wesen. Den komplizierten Entwicklungsweg des Nervensystems mit allen vier Perioden legt der menschliche Keim zum Teil während des embryonalen Lebens, zum Teil nach der Geburt zurück. Ungeachtet der erstaunlichen Schnelligkeit seines Entwicklungsganges macht das Menschenkind bis zum Augenblicke der Geburt nur die erste und zweite Entwicklung des Nervensystems durch, gegen Anfang der dritten Periode vollzieht sich die Geburt. Voll entwickelt sind bei dem neugeborenen Kinde nur die niederen Zentren, nämlich die Zentren des sogenannten negativen Lebens, d. h. das verlängerte Mark mit den anliegenden Teilen und die Sinnesorgane; von den Zentren des Gedächtnisses und des Verstandes sind nur die Geruchs- und Geschmackszentren entwickelt, die übrigen (die optischen und akustischen) sind unfertig und die höchsten Zentren (die geistgen oder Associationszentren Flechsigs) sind gar nicht entwickelt (S. 8 u. 9). In den ersten Tagen nach der Geburt soll das Kind in vielem an das Golzsche Versuchstier erinnern. Demselben, einem Hunde, war das Rückenmark bis zum verlängerten Marke ausgeschnitten worden. Dieses Tier besafs nur diejenigen Teile des Nervensystems, die die sogenannten vegetativen Prozesse, d. h. Verdauung, Blutzirkulation, Atmung leiten und die im Stammteile des Gehirns und im verlängerten Mark (Hinter- und Stammhirn) konzentriert sind. Er war weder blind noch taub, doch machte er keinerlei Bewegungen mit den Augapfeln oder Ohrmuscheln, den im Wege stehenden Gegenständen wich er eher mit Hilfe des Tastgefühls, als durch das Gesicht geleitet, aus. Unter dem Einflusse von grellen Tönen oder sehr hellen Gegenständen wendete er den Kopf ab. Wenn man ihn hungern liefs, wachte er oft auf, heulte, machte unruhige Bewegungen, bis man ihn fütterte, dann schlief er wieder ein. Stach man ihn, so schrie er vor Schmerz, verstand aber nicht, sich vernünftig dem Angriffe zu entziehen, wie es ein gesunder Hund mit unverkrüppeltem Gehirne tut. Das neugeborene Kind schläft ununterbrochen, wacht fast ausschliefslich durch die Einwirkung des

Hungers auf, macht alsdann mannigfache, gröfstenteils ungeordnete Bewegungen und schreit oft jämmerlich. Beginnt man es zu füttern, so beruhigt es sich und schläft, sobald es satt wird, sofort wieder ein. Der Schlaf hält bis zu neuem Auftreten des Hungers an. Ebenso wie durch Hunger wird das Kind durch schmerzhafte Empfindungen geweckt und schreit, weiter aber weifs es nichts anzufangen. Schlaf, Ruhe, Nahrung bilden seine wesentlichen Bedürfnisse. Was aber geht in der Seele des Neugeborenen, in seinem Nervensysteme vor? fragt der Verfasser dann. Die ersten nervösen Erscheinungen haben rein reflektorischen Charakter (das Kind zieht den Fufs zurück, wenn es an der Sohle gekitzelt wird). Aufser diesen Erscheinungen existieren im Organismus nervöse Mechanismen, die sich selbst regulieren, automatisch wirken (Atmung, Herztätigkeit). Die erste Atmung des Kindes nach der Geburt ist die Folge des abgeschnittenen Zuflusses oxydierten Blutes aus dem Körper der Mutter in den des Kindes. Der Mangel an Sauerstoff im Blute des Kindes erregt die Nervenzellen des verlängerten Marks und dadurch tritt das Atmungszentrum in Tätigkeit. Das Fehlen von Nährstoff im Blute erregt auch das ganze Nervensystem, insbesondere die Saug-, Schluck- und andere Mechanismen und ebenso den Stimmmechanismus. Infolge dieser allgemeinen Erregung kommt das Kind aus dem Zustande der Ruhe, wacht auf, beginnt Bewegungen zu machen, schreit usw.

Von diesen nervösen Erscheinungen unterscheidet der Verfasser scharf die psychischen. Auf die theoretische Frage nach der Grenze zwischen nervösen und psychischen Erscheinungen will der Verfasser nicht eingehen, die Frage wäre bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft unlösbar. Den Unterschied zwischen nervösen und psychischen Erscheinungen sucht der Verfasser an folgendem Beispiel darzulegen: Der Sohn Preyers trank am zweiten Tage nach der Geburt ohne Zögern mit Wasser verdünnte Kuhmilch, aber am vierten Tage wollte er dieselbe schon nicht mehr nehmen: das Kind erkannte die Qualität der Milch. Diese anfänglich schwache Erkennung wurde von Tag zu Tag deutlicher, und Hand in Hand damit ging ein Stärkerwerden und Wachsen des Willens; am vierten Tage wurde die Erkennung der Milch völlig klar, der Wille völlig stark, und das Kind weigerte sich, die ihm dargereichte ungeeignete Milch zu trinken. Hätte sich das Kind bei Aufnahme der Nahrung nicht von psychischen Akten leiten lassen, sondern hätte reflektorisch oder automatisch gehandelt, so wäre die einmal getrunkene Milch zum zweiten und dritten Male noch ungehinderter, mit noch gröfserer Leichtigkeit getrunken worden, da jede Wiederholung die Aufgabe des mechanischen Aktes nur erleichtert hätte. Aber hier sehen wir etwas völlig anderes: Dem Hungergefühl und Efsbedürfnis zum Trotz beginnt das Kind anfangs schwach, dann aber stärker und entschiedener die ungeeignete Milch zurückzuweisen. Es ist offensichtlich, dafs bei ihm, unabhängig von reflektorischen Akten, eine neue, höhere Erscheinungsordnung entsteht. Die dem Kinde dargebotene, der Qualität nach ungeeignete Milch trank es zum ersten Male aus Unaufmerksamkeit und Achtlosigkeit aus, bemerkte aber schon etwas Besonderes an ihr, das folgende Mal erinnerte es sich nicht nur der von

ihm zum ersten Male bemerkten Unnatürlichkeit der Milch, sondern empfand dieselbe noch klarer und deutlicher, so dafs dieses Mal eine schwache Abneigung ihn ihm entstand, solche Milch zu trinken. Bei den folgenden Wiederholungen wurde die Bestimmung der Eigenschaften des Surrogats noch klarer, der Wille des Kindes erstarkte noch mehr, und Hunger und Durst zum Trotz, der Gewohnheit zu essen entgegen, trotz der gröfseren Ausbildung und Befestigung der Bewegungen der Nahrungsaufnahme weigerte sich das Kind entschieden, die ungeeignete Milch zu trinken. Den angeführten Aktionen des Kindes, diesem winzigen, aber heldenhaften Protest gegen die Tücke der Erwachsenen liegt die Erkenntnis und der Wille des Kindes zu Grunde: Das Kind erkennt schon die Eigenschaften der Milch, erinnert sich, welchen Geschmack die Milch gestern und vorgestern hatte, und äufsert echten Willen, der Hunger und Durst übertrifft, einen Willen, der höhere Ziele, höhere Interessen der Selbsterhaltung überwacht (S. 12 u. 13).

Mit der Geschmacks- und Geruchserkenntnis, führt der Verfasser dann weiter aus, sind die Fähigkeiten des Neugeborenen erschöpft. Es wäre gesucht, wollte man deutliche Spuren anderer Erkenntnisarten, andere psychische Äufserungen beim Neugeborenen finden wollen. Die schwachsinnigen und geistig zurückgebliebenen Kinder unterscheiden nicht den Zustand des Sattseins vom Hunger, sind häufig richtiger Geschmacks- und Geruchsempfindungen bar und bereit, unverdauliche, nicht efsbare und schädliche Substanzen in den Mund zu nehmen und zu essen, was normale Kinder nicht tun.

In den ersten drei Monaten nach der Geburt lernt das Kind hören, sehen und tasten. Vom physikalischen Standpunkte, sagt der Verfasser, bilden Auge und Ohr und selbst der tastende Finger noch sinnreichere und kompliziertere Werkzeuge, Apparate als das Mikroskop, das Fernglas oder Hörrohr. Das Kind braucht deshalb einen gewissen Zeitraum, um diese Apparate handhaben zu lernen und mit ihrer Hilfe die Aufsenwelt richtig wahrnehmen zu können. Der Verfasser betrachtet nun die Entwicklung der Erkenntniswerkzeuge bei der taktilen, der optischen und der akustischen Erkenntnis. Er verwertet dabei eine beträchtliche Anzahl von persönlichen Beobachtungen, die er an Neugeborenen der Petersburger Entbindungsanstalt und an Kindern des Petersburger Findelhauses machte.

Die neuro-psychische Hygiene in den ersten drei Monaten besteht darin, dafs man sich jeder Mitwirkung an der psychischen Entwicklung des Kindes enthalte. Die zweite hygienische Erfordernis besteht in der Bewahrung des Kindes vor starken und anhaltenden Eindrücken, die beide eine Ermüdung der Nervenapparate hervorrufen. Das dritte hygienische Erfordernis besteht darin, dem Kinde genügenden und ruhigen Schlaf zu verschaffen und zu sichern.

Die Periode vom 4. bis 10. Monate nach der Geburt soll man als die wichtigste im ganzen Leben des Kindes betrachten; denn in ihr beginnt jene höhere geistige Arbeit, die das Menschenkind vom Tiere, selbst dem höheren, scharf abgrenzt. Das Kind lernt in dieser Periode denken, d. h. die Verarbeitung der Eindrücke. Höchst interessant sind die Beispiele,

die der Verfasser anführt, um zu zeigen, was und in welcher Quantität das Kind wahrnimmt. »Der Hörapparat (das Cortysche Organ) enthält 20 000—30 000 saitenartige Bogen, die bei der geringsten Erschütterung der äufseren Luft schwingen. Die Netzhaut enthält gegen $3\frac{1}{2}$ Millionen lichtempfindliche Endigungen, mittels derer die Lichteindrücke in die Tiefe der Nervenzentren eindringen. Sogar die Haut, dieses gröbste aller Sinnesorgane, enthält eine solche Menge Tastkörperchen, dafs bei jeder Berührung des Zeigefingers gegen 2000 dieser Körperchen zusammengedrückt werden, wobei jedes eine besondere Empfindung gibt« (S. 33). Das Kind wäre erdrückt worden, wenn bei seiner Geburt alle zur Zelle führenden Bahnen fertig gewesen und auf allen diesen Bahnen Ströme von Eindrücken fortgeleitet worden wären.

Neu ist im 4. Monat die Tatsache des Erkennens optischer und akustischer Eindrücke. Da das Erkennen in der Erinnerung vergangener Empfindungen und in der Verbindung oder Associerung derselben mit gegenwärtigen besteht, so weist die blofse Tatsache des Erscheinens des Erkennens auf die Entstehung einer Associationstätigkeit beim Kinde hin. Das Kind sucht nach Eindrücken; die äufsere Aufmerksamkeit entwickelt sich. Die innere, d. h. die auf die eigenen intellektuellen und psychischen Akte gerichtete Aufmerksamkeit entsteht aber erst in einer späteren Zeit. Das Gedächtnis ist um so schwächer, je kleiner das Kind ist. In der frühesten Kindheit kann nur durch anhaltende Dauer und beständige Erneuerung der Eindrücke der immer zum Erlöschen bereite Funke der Erinnerung im Geiste des Kindes unterhalten werden. In der ununterbrochenen Wiederholung der Eindrücke und Übungen, womit sich das Kind beständig abgibt — mufs ein tiefer organischer Prozefs erblickt werden, ohne den die ganze geistige Entwicklung gar nicht erreichbar wäre. Sowohl die Schwäche des Gedächtnisses wie die Schwierigkeit der Assoziationen und der Reproduktion beim Kinde erklärt sich durch die anatomische Unfertigkeit der Gehirnzentren. Die ausgedehnte Entwicklung der Associatonen, welche den Hauptzug der Periode vom 4. bis 10. Monat bildet, stellt den Menschen hoch über das Tier. Hemmung oder Stillstand dieser Associationen führt zu den schwersten Formen von Idiotismus.

In dem nächsten Abschnitt »Ende des ersten und Anfang des zweiten Jahres« führt der Verfasser aus, wie sich die Entwicklung einer der höchsten geistigen Verrichtungen, nämlich die Entwicklung des Sprechens vollzieht. Vom 2. bis 6. Lebensjahre vollzieht sich die Vereinigung aller Gefühls-, Denk- und Willensprozesse zu einer ganzen einheitlichen menschlichen Persönlichkeit.

Die letzten Abschnitte: S. 68—78. Die Seele im zweiten Kindesalter (von 7—14 Jahren). Die Jugend. Das reife Alter. Das Alter sind kürzer als die vorhergehenden behandelt; aber doch liest man auch diese kurzgefafsten Artikel mit dem gröfsten Interesse, zumal die Schreibweise des Verfassers von inniger Hingabe an den dargestellten Gegenstand zeugt. Sikorskys Buch ist ein wertvoller, willkommener Beitrag zur Kinderforschung. Freilich sieht man nicht recht ein, wie die Entwicklungsgeschichte des Keimes und die Anatomie des Gehirnes alle psychischen

Vorgänge erklären sollen. Was die Seele ist, erfährt man aus dem Buche nicht. Nervensystem und Seele scheinen dem Verfasser identische Begriffe zu sein. Ausdrücke, wie: »Die winzige Seele«, »die Seele des Säuglings verwandelt sich in die Seele des Kindes« u. a. zeugen doch von Unklarheit. Auch den Begriffen, die der Verfasser vom Denken und Willen hat, kann man nicht zustimmen. Ich verweise besonders auf Flügels Aufsatz: »Der substantielle und der aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewufstseins.« Jahrgang III dieser Zeitschrift. Hier wendet sich Flügel auch gegen Flechsig, auf den Sikorsky des öfteren sich beruft.

Freyburg a. U. K. Hemprich.

II Pädagogisches

Falbrecht, Prof. Dr. **Friedrich**, Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium (Übersicht und Vorlage praktischer Versuche). Freistadt, Im Selbstverlage, 1903. (XXIII. Jahresbericht des Kaiser Franz-Josef-Staatsgymnasiums zu Freistadt, Ober-Österreich. 44 S.

Seitdem Menge so nachdrücklich auf die Wichtigkeit und Möglichkeit des Kunstunterrichts in Gymnasien hingewiesen hat, mehren sich die Stimmen in Gymnasialprogrammen, welche ihm nachfolgen und diesen neuen didaktischen Anbau ausbauen helfen (z. B. Kruspe, Progr. Hagenau 1893; Koch, Progr. Bremerhaven 1896; Hille, Progr. Dresden-Neustadt 1902; Nelson, Progr. Aachen 1896/97; Friedrich in den Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. XXXIII—XXXV u. a.). Falbrecht sieht »in der gemeinsamen Arbeit von Erzieher und Künstler die erste Vorbedingung einer gedeilichen Entwicklung« und wahrt das Recht des Lehrers, nach pädagogischen Erwägungen die Eingliederung des Kunstunterrichts vorzunehmen (Konzentration). Er spricht der Reihe nach über Möglichkeit, Notwendigkeit und Zweck des Kunstunterrichts, über die grundsätzliche Unterscheidung von Anschauungs- und Kunstunterricht, über dessen Umfang, Auswahl und Gang (methodische Fragen) und besonders eingehend über den Träger des Kunstunterrichts. Bezüglich der Unterscheidung von Anschauungsbild und Kunstwerk ist er der Meinung Menges, die wir auch teilen, dafs die Schüler immer den Unterschied zwischen beiden empfinden müssen. Falbrecht ist bezügl. des Umfanges des Kunstunterrichts erfreulicherweise der Ansicht, dafs sich derselbe auf den Gymnasien nicht blofs auf die griechische resp. antike Kunst zu beschränken habe. Seine Begründung sollten alle Philologen sich aneignen. Die griechische Kunst war keine allgemein menschliche, sondern eine nationale. Und wir wollen keine Griechen, sondern Deutsche erziehen, und deshalb tritt Falbrecht für die deutschen Meister warm ein. Der Verfasser legt dann seinen Gang dar. Er betreibt Kunstunterricht von der Sexta an bis zur Prima, zunächst gelegentlich von der untersten bis zur VI. Klasse (des öst. Gymn.), in den beiden obersten Klassen aber besonderen, zusammenhängenden Kunstunterricht. Der denselben leitende Lehrer soll die verschiedenen von den andern Lehrern (dem ärchäologisch gebildeten Religionslehrer, Philologen oder Historiker) gegebenen Anregungen künstlerisch verwerten, ver-

tiefen, ergänzen und mit seinen vom rein künstlerischen Standpunkt gegebenen Zutaten zur genauen Erörterung des Kunstwerkes vereinigen. Wer aber soll den eigentlichen, abschliefsenden Kunstunterricht erteilen? Dazu ist nach Falbrechts Meinung nur der akademisch gebildete Zeichenlehrer im stande; ein solcher ist für jedes Gymnasium zu verlangen. (In Österreich sind die Zeichenlehrer den Philologen usw. ganz gleichgestellt, sie müssen alle das Maturitätsexamen gemacht haben und sind Künstler.) Ein Philologe oder ein Historiker sei gar nicht befähigt, wirklich Kunstunterricht zu geben. Alle Nichtkünstler im Kollegium sollen jenem aber vorarbeiten, indem sie das rein Gegenständliche, das Archälogische usw. erledigen, so dafs die Schüler das mitbringen, was der Archäologe Brunn als »wissenschaftliche Scheidemünze« bezeichnet. Der Vorschlag ist für die höheren Schulen sehr beachtenswert und berührt sich mit K. Langes Gedanken und mit Obrists Ausführungen auf dem Dresdner Kunsterziehungstage. So lange freilich im deutschen Reiche der Zeichenlehrer am Gymnasium eine so untergeordnete Rolle spielt, wie jetzt, so lange er nicht an allgemeiner Vorbildung dem Philologen und Historiker gleichsteht, so lange endlich der Kunst nicht eine ebenbürtige Rolle neben der Wissenschaft zufällt, wird an eine Verwirklichung der Falbrechtschen Vorschläge bei uns nicht zu denken sein. — Nach Darlegung von Lehrplänen (Löwe, Rein, Nelson, Müller) berichtet Falbrecht über praktive Versuche am Kaiser Franz-Josef-Staatsgymnasium in Freistadt. Dort ist alles verwirklicht. Eine Anzahl Professoren wohnte sogar dem Kunstunterricht des Zeichenlehrers (Prof. Sommer) bei, der in 10 Stunden die hervorragendsten Meisterwerke der griechischen Plastik vor den beiden obersten Gymnasialklassen, anknüpfend an Cic., Verr. IV an Demosth, 3. olynthische Rede § 23—26, an Homer, Od. V. 43 ff., Vergil, Än. IV, 238, Ilias I, 36 ff., an die Alexanderzeit, durchnahm. Gerade diese Versuche beweisen, dafs sie so nur ein Künstler ausführen kann. Aber ob man so weit zu gehen braucht, ist eine weiter zu erörternde Frage. Besprochen wurden nach technischen Vorbemerkungen: Diskobol und Marsyas (v. Myron), Doryphoros, Diadumenos, Amazone (v. Polykalet), Nike (des Achermos und des Paionios — vergleichend), die Parthenonskulpturen (v. Phidias), Apollon Sauroktonos und Hermes (v. Praxiteles), Apoxyomenos (v. Lysipp), Apollo von Belvedere (v. Leochares?), Laokoongruppe und der sterbende Gallier (im Anschlufs an die Galliereinfälle) und der Fries des Zeusaltars, die Gigantomachie aus der pergamenischen Kunst. — Wohl den Primanern, die so zur Kunstempfänglichkeit erzogen werden! Interessant würde sein, auch Versuche an Werken der neueren Kunst zu lesen.

Lauscha, Sa.-M. C. Schubert.

Aus der Praxis der schulmäfsigen Kunstpflege, Festschrift zum 27. Rheinischen Provinzial-Lehrertag. Von einer Kommission des Elberfelder Lehrer-Vereins. 1903. Im Selbstverlage des Elberfelder Lehrer-Vereins. (Mit einem Beiheft, 16 Reproduktionen von Elberfelder Kunstwerken enthaltend.) 147 Seiten. Preis 1,30 M.

Die Versuche, praktisch zu zeigen, wie man sich die Erziehung zur

Kunstempfänglichkeit denkt, mehren sich. Das ist erfreulich. Auf Lichtwark, Bruell, Itschner, Käthe Kautzsch folgt obige Schrift, die es sich zur Aufgabe macht, nur an heimatlichen Kunstwerken den Kunstunterricht vorzunehmen. Mit den vorausgeschickten allgemeinen Bemerkungen (S. 1—36 über Verhältnis von Natur und Kunst, das Sehenlernen, Stellung des Kunstunterrichts und seinen Wert) kann man sich durchaus einverstanden erklären: sie atmen Begeisterung für die Kunst und Liebe zu den Kindern. Nun folgen 12 Lehrbeispiele (2 Architekturen, 5 Skulpturen, 5 Bilder). A. Architektur: Bei der Betrachtung der heimischen Bauwerke werden Stilerörterungen abgelehnt; die Gründe scheinen mir nicht stichhaltig, wenn der Zeichenunterricht seine Motive aus der jeweiligen Kulturepoche nimmt. Von »oberflächlichen« Stilerörterungen halten wir auch nichts. — Dann wird der Nachdruck auf die Herausstellung des »Zweckmäfsigen« gelegt, nicht auf die künstlerische Wirkung der Architekturen. Ist das dann noch Kunstunterricht? — Dann wird der Gang angewendet, der zu einer nutzbringenden Betrachtung der heimischen Bauten führen soll; es ist die Geschichte der Stadt zu Grunde gelegt (Lichtwark!) Wir nehmen an, dafs diese historische Heimatkunde den jeweilig behandelten Geschichtsperioden eingefügt wird; freilich scheint eine merkwürdige Äufserung auf S. 60 dagegen zu sprechen; dort heifst es: »Die Behandlung des Brunnens, sowie auch der übrigen plastischen Kunstwerke läfst sich ohne Schwierigkeiten (?) in den bestehenden Lehrplan einordnen; denn für das sechste Schuljahr sind der Wiederholung der Heimatkunde einige Wochen eingeräumt. Ähnlich wird die Sache ja in allen Schulen stehen«! Das wäre aber traurig! Der Elberfelder Lehrplan scheint der Verbesserung sehr bedürftig zu sein. Ist denn Heimatkunde nicht ein Prinzip? Im 8. Schuljahr kann dann ein Längsschnitt vorgenommen werden. Ein historisch-genetischer Lehrplan wird die vorhandenen Bauwerke dort einfügen, wo sie als künstlerische Erscheinungsform der betr. Geschichtsperiode zeitlich hingehören. — Nun wird das »neue Rathaus« betrachtet, m. E. zwar unter zu grofser Berücksichtigung der praktischen Verwendung, aber recht ansprechend und gründlich. Wenn der Zeichenunterricht seine Motive von den heimatlichen Bauwerken entnimmt, würde sich die Behandlung anders und besser gestalten. So schwebt vieles in der Luft und ist nur gelegentliche Belehrung (z. B. was die Verwendung des Ornaments anlangt). B. Skulptur. Die Eingliederung in den Lehrplan fehlt bei allen 5 Lehrbeispielen (Märchenbrunnen, Denkmal Kaiser Wilhelms I., Denkmal Kaiser Friedrichs, Zwei Löwen, Grabdenkmal). Die katechetische Lehrform ist zu sehr angewendet. Warum läfst man nicht zuerst ein Kind sich aussprechen? Die andern Kinder ergänzen dann. Wenn das nachstenographiert worden wäre, würde es viel interessanter sein. Das Lichtwarksche Vorbild hat zu sehr eingewirkt; auch bei ihm wird zu viel abgefragt. Eine ruhige Aussprache gibt es nicht. Abgesehen von dieser methodischen Darstellung enthalten die Beispiele viele feinsinnige Bemerkungen und sind warmherzig geschrieben. Aber wie ganz anders würde die Behandlung der Kaiser-Denkmäler ausgefallen sein, wenn sie im Kulminationspunkt des Interesses, nach der Erzählung vom Tode der Kaiser in der Geschichte, betrachtet worden wären.

Da würde die trauernde Gestalt am Kaiser Friedrich-Denkmal sofort von den Kindern selbst erklärt worden sein. Hier mufs der Lehrer erst sagen: »Er ist einer schrecklichen Krankheit erlegen!« Wie das trocken klingt! — Der Vergleich der Löwen ist eine gute Erziehung zum Sehen. — Bei dem Grabmal ist nur die Behandlung nicht stimmungsvoll genug, besonders gestört hat mich am Schlufs der »Wilhelm Neumann, der in Elberfeld geboren ist, aber in Berlin wohnt!« War das nötig? — C. Malerei: 5 Bilder (Gebhards Einzug Jesu, Schreuers Napoleons Umzug durch Düsseldorf, Dettmanns Arbeit, Schennis' Gralslandschaft, Lenbachs Bismarck). Es ist natürlich richtig, dafs, wo man Originale von Gemälden hat, man die Kinder vor solche führt. Aber auch hier ist der grofse Fehler, dafs der Unterricht nicht vorgearbeitet hat. Besonders auffällig ist das bei dem Napoleonsbild, wo ein ganz formales Ziel voraufgestellt ist, wo ein Knabe die Napoleonsfigur für den Spender des Bildes, dessen Name auf einer Messingtafel steht, hält, wo der Lehrer erst vor dem Bilde erzählt, wie Napoleon nach Düsseldarf kam. Im übrigen ist nach Lichtwarkscher Art sehr viel abgefragt, aber gut zum Sehen angeleitet, jede Geste erklärt, auf Farben und Beleuchtung gut eingegangen. Aber auch hier endigt jede Lehrprobe stereotyp mit dem Namen des Künstlers. — Im ganzen ist das Büchlein wohl zu empfehlen als Beispiel künstlerischer Heimatkunde. Hoffentlich aber meinen die Elberfelder nicht, dafs man sich nur auf die heimatlichen Kunstwerke beschränken darf. Das wäre so, als ob im Literaturunterricht nur die Elberfelder Lokal-Dichter und im Gesang nur die Werke der dortigen Kantoren zu Gehör gebracht werden dürften. Die heimatlichen Bauwerke sind Hauptbeziehungsobjekte, von denen aus dann auch andere Meisterwerke der Architektur, die in Reproduktionen dargeboten werden, verstanden und nachempfunden werden können. So auch in Plastik und Malerei.

Lauscha, Sa.-M. C. Schubert

Häntsch, Dr. **K.**, Über Herbarts Bildungsideal. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1903. 1,50 M.

Wir empfehlen die vorliegende Studie allen denen, die tiefer in die Gedankenkreise Herbarts eindringen wollen, und zwar unter dem Blickpunkt, ob Herbarts Pädagogik für unsere Zeit noch als lebensfähig betrachtet werden darf. Es ist eine fleifsige und umsichtige Arbeit, die Herbart volle Gerechtigkeit widerfahren läfst, ohne das eigene selbständige Urteil zurückzustellen. Im einzelnen wird der Herbart-Forscher zuweilen zu andern Ergebnissen gelangen, als die vorliegende Schrift. Aber gerade hierin liegt die Anregung, zu den Werken Herbarts zu greifen und sich immer wieder in sie zu vertiefen. Wenn die Gegner Herbarts dies immer mit der nötigen Ruhe getan hätten, würden sie auch vielfach zu einer andern Schätzung der Geistesarbeit dieses Mannes gelangt sein.

Jena W. Rein

Heym, Dr. **M.**, Die Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule. Leipzig, E. Wunderlich, 1903. 20 S. 0,50 M.

Der Verfasser belehrt in der Hauptsache eigentlich nicht über die

Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule; er gibt vielmehr im Anschlusse an Mitteilungen über die äufsere und innere Einrichtung der Hilfsschule zu Netzschkau im Königreich Sachsen Aufschlüsse allgemeinerer Art über das Schülermaterial, das Ziel des Unterrichts, die Gliederung der Hilfsschule, über deren Stunden- und Lehrplan, sowie über die in der Hilfsschule geltenden Grundsätze und die Anforderungen an den Hilfsschullehrer. Erst die beiden letzten Seiten des Heftes rechtfertigen insofern den o. a. Titel, als sie die Frage beantworten: »Welche unterrichtliche Förderung können die Schwachsinnigen in denjenigen Orten erfahren, in welchen mangels des Geldes oder der nötigen Schülerzahl Klassen- beziehentlich Schulbildung nicht möglich ist.«

Der vor sächsischen Schuldirektoren gehaltene Vortrag stellt in knapper, flüssiger Form annähernd das zusammen, woran dem Hilfsschullehrer und -leiter gelegen sein mufs, wenn es gilt, Propaganda für die Hilfsschulsache zu treiben. Unter den bereits bekannten Tatsachen dürften aber folgende zu einem Meinungsaustausche Veranlassung geben: Die Bezeichnung des Schülermaterials als »Schwachsinnige«, die Vergleichung des Zieles der Hilfsschule mit den Leistungen der Mittelstufe einer gegliederten einfachen Volksschule, die langen Unterrichtszeiten und das Zeichnen als »blofses Einzeichnen geradliniger Muster in Bücher mit Kästchenliniatur«. — Nicht minder strittig ist die Behauptung auf S. 18: »Eine besondere Ausbildung der Lehrer für Hilfsschulen ist nicht nötig.« — Dazu sei bemerkt: Ist denn das tastende Experimentieren an anormalen oder geistig minderwertigen Kindern nicht noch bedenklicher als das an gesunden? Und ist nicht der Wunsch unter den Hilfsschullehrern nach einer planmäfsigen theoretischen und praktischen Fachbildung lebhaft vorhanden, um sich ertüchtigen zu können zu ihrem schweren Berufe?

Halle Dr. B. Maennel

Walther, Prof. J., Geologische Heimatkunde von Thüringen. Zweite, vermehrte Auflage. Mit 120 Leitfossilien in 142 Fig. u. 16 Profilen im Texte. 8°. X u. 245 S. Jena, G. Fischer, 1903. Geh. 3 M.

Walther hat an der Vervollkommnung seines Buches gearbeitet. Der erste Teil ist mannigfach erweitert: Die Darlegungen über die einzelnen Formationen gipfeln vielfach in übersichtlichen Gliederungen, aufserdem haben allzu knapp gehaltene Darlegungen der 1. Auflage nähere Ausführung gefunden. Der zweite Teil weist vier neue Kapitel (vergl. die Abschn. 1, 14, 27 u. 28!) auf: Die geologische Karte, der Ilmenauer Bergbau, durch Thüringen, der Rennsteig. Die Abbildungen und die Literaturnachweise sind reichlich vermehrt.

Da das Buch in der Lehrerwelt allgemein bekannt und geschätzt ist, verzichte ich darauf, all seine Vorzüge noch einmal aufzuzählen. (Vergl. die ausführliche Besprechung der ersten Auflage! Kirchen- u. Schulblatt, in Verbindung herausgegeben von Bogenhard und Ranitzsch. Weimar, Böhlau, 1902. S. 177—180.) Walthers Buch ist und bleibt ein überaus wertvolles Hilfsmittel für den Lehrer, der das Bedürfnis hat, seine Heimat auch nach der geologischen Seite hin kennen zu lernen.

Auch Wüst (Wüst ist Assistent am mineralogischen Institute in Halle a. d. S.) mufs, trotzdem er dies und das an Walthers Buch auszusetzen hat, gestehen: Die Bilder der Urgeschichte geben eine »äufserst anregend, ja geradezu spannend geschriebene Darstellung der geologischen Geschichte Thüringens«. . . . »Das Thüringer Land tritt darin dem Leser als etwas Lebendiges . . . entgegen, der Leser sieht, wie der jetzige Zustand des Landes ein Produkt der geologischen Geschichte desselben ist; und gerade deshalb ist das Buch dazu angetan, Interesse und Verständnis für die Geologie der thüringischen Heimat in weite Kreise zu tragen.« (Mitteil. d. Vereins f. Erdkunde zu Halle a. d. S. Jahrg. 1902. S. 101 u. 102.)

Für eine neue Bearbeitung des Buches mögen einige Wünsche erlaubt sein.[1])

1. Wer sich geologisch auch nur einigermafsen gründlich orientieren will, mufs auf Fossilien Rücksicht nehmen. Gewifs ist der Laie allzu ängstlich darauf bedacht, Namen zu erfahren. Man kann ein Fossil genau kennen lernen, ja man kann es sehr wohl zur Orientierung verwerten, ohne dafs man seinen Namen weifs. Immerhin ist es schliefslich nötig, das Fossil zu bestimmen. Um diese Arbeit zu erleichtern, bietet Walther einerseits eine Menge Abbildungen und verweist andrerseits auf Werke mit Abbildungen. Abbildungen erleichtern sicherlich das Bestimmen; aber ohne genaue Kenntnis der spezifischen Merkmale wird sich der Laie namentlich bei sehr ähnlichen Fossilien oft vergeblich bemühen. Nach dieser Seite hin bietet Walthers Buch nicht genug Hilfe. Die Fossilien sollten nötigenfalls von mehreren Seiten gezeichnet sein, auch Längs- und Querschnitte dürften hie und da nicht fehlen. Bei diesen Abbildungen käme es weniger auf minutiöse Ausführung als auf Hervorhebung der charakteristischen Merkmale an. Für den Laien genügt eine ganz beschränkte Zahl von Leitfossilien. Mit diesen aber mufs er durch das Buch möglichst vertraut werden. Man bedenke nur, dafs selbst gröfsere Lehrbücher der Zoologie z. B. die Brachiopoden und die Bryozoen sehr kurz abtun, und dafs kleinere kaum die Namen nennen. Der vielbeschäftigte Lehrer mufs unter Umständen auf Belehrung verzichten, wenn sie ihm nur in einem Spezialwerke zugänglich ist, das er nur selten zur Hand haben kann; sicherlich dürften nur wenige im stande sein, sich den Luxus gröfserer Werke über allgemeine und besondere Paläontologie zu gestatten.

Walther verweist auch auf ältere Werke mit Abbildungen. Ich bin beim Gebrauch solcher Werke (z. B. der Lethaea) auf Schwierigkeiten gestofsen. Hier und da sind die Bestimmungen älterer Autoren anzuzweifeln; und wem nicht ein ausführliches Synonymenverzeichnis zu Gebote steht, dürfte unter Umständen den gebräuchlichen Namen trotz aller Mühe nicht finden. Auch in einem populären Buche sollten die

[1]) In Walthers Buch ist zu streichen: S. 51 Zl. 10 von unten bis S. 52 Zl. 5 von oben. (Vergl. Naturwissenschaftl. Wochenschr. usw., herausg. von Potonié u. Körber. Jena, Fischer, 1903. Neue Folge II, S. 468.)

Autornamen neben den Benennungen nicht fehlen. Walther bietet für einige bekannte Fossilien neue Namen. Es ist sicherlich angemessen, dafs man die mitteldeutsche Trias zur alpinen in Beziehung setzt und mit der fortschreitenden Forschung einheitliche Benennung schafft. Aber was soll das vorläufig dem Laien? Hätte nicht wenigstens der alte Name neben dem neuen stehen bleiben können? Die Veränderungen in der Nomenklatur bleiben auch für den Fachmann eine Plage, darum sollte man den Laien möglichst damit verschonen. Sicherlich dürfte sich auch nicht jede Museumsverwaltung entschliefsen, sofort den alten Namen zu ändern. Unter Fig. 78 steht ein zu kleiner Vergröfserungskoeffizient. (Vergl. die Originalfigur bei Eck!)

2. Werfen wir einen Blick auf die Literaturnachweise. Walther nennt eine ganze Reihe von Darstellungen, die recht wohl geeignet sind, uns Laien zur Belehrung zu dienen. Ist es aber wohlgetan, ohne jegliche Beschränkung z. B. die Arbeiten von Pohlig, Wüst (S. 109 u. 110) und ähnliche zu nennen? Pohlig hat sehr einfache Dinge darzustellen. Und doch wimmelt's da von gemachten Fremdwörtern und unnötigen Fachausdrücken! Da werden Tatsachen gehäuft, die vielleicht einmal der Wissenschaft nützlich werden können, die aber in ihrer Vollständigkeit den Laien ermüden. Und wie selten sind die Gedanken, die der Laie verwerten kann! Wie ganz anders ist z. B. Reichenaus Arbeit über den Elefanten und seine Vorfahren. (Prometheus, Ill. Wochenschr. über die Fortschritte in Gewerbe, Industrie u. Wissenschaft, herausgegeben von Witt. Nr. 489 u. 490 oder X, S. 328—331 u. 344—348. Berlin, Mückenberger, 1899.) Walther würde uns Laien einen grofsen Dienst erweisen, wenn er auf so kurze und fruchtbare Arbeiten aufmerksam machen wollte. (Dafs die eine oder die andere in einer populären Zeitschrift steht, sollte niemand beirren.) Wäre es nicht auch zweckmäfsig, jede Arbeit mit einigen orientierenden Bemerkungen zu versehen und die mehr fachwissenschaftlich gerichteten Arbeiten wenigstens räumlich zu sondern? Die literarischen Verweisungen sind hier und da nicht ganz einwandsfrei. Den Verleger immer mit zu nennen, dürfte mit Rücksicht auf Buchhandlungen mit wenig geschultem Personal zweckdienlich sein. Es wird wiederholt auf verschiedene Bände der »Nova Acta Acad. Leopoldina« verwiesen. Die in Betracht kommende Akademie der Naturforscher veröffentlicht Abhandlungen und zwar seit geraumer Zeit unter dem Titel: »Nova acta academiae Caesareae Leopoldino-Carolinae Germanicae naturae curiosorum« oder unter dem Titel: »Verhandlungen der Kaiserlich Leopoldinisch-Carolinisch deutschen Akademie der Naturforscher.« (1859 wurde aufserdem eine besondere Zeitschrift gegründet, die vorwiegend als amtliches Nachrichtenblatt dient, nämlich die Leopoldina. Mithin wäre es erst recht bedenklich, die »Nova acta« u. s. f. selbst, wie es zuweilen geschieht, unter dem Titel »Leopoldina« anzuführen.) Was Tegetmayers Arbeit über den Keuper betrifft (S. 75), so ist übersehen, dafs im Jahre 1876 von der Zeitschrift für die gesamten Naturwissenschaften zwei Bände erschienen sind, von denen jeder selbständige Seitenzahlen trägt. Bei Zeitschriften und Sammelwerken dürfte es empfehlenswert sein, den

Herausgeber immer mit zu nennen. Auf S. 150 ist auf das Sammelwerk hinzuweisen, dem Schäfers Arbeit angehört. »Zimmermann, Naturwissenschaftliche Wochenschrift 1893 u. s. f.« Solch formale Hinweise sind nicht zweckentsprechend. Für die Beurteilung der Eiszeitverhältnisse sind Keilhacks Beobachtungen in Island besonders aufklärend. (Vergleichende Beobachtungen an isländischen Gletscher- und norddeutschen Diluvialablagerungen. Jahrb. d. kgl. preufs. geolog. Landesanstalt u. Bergakademie z. Berlin f. d. J. 1883. S. 159—176. Berlin, Schropp, 1884.) Ein Hinweis auf sie wäre also wünschenswert. Über den Kohlenbergbau in der Umgebung von Ilmenau gibt Prof. Scheibe (Geologische Spaziergänge im Thüringer Wald. I, S. 29. Jena, Fischer, 1902) recht nützliche Aufklärungen. (Lehrreiche Skizze!) Die auf den Seiten 118—120 aufgezählten Sektionen rechnet die kgl. preufs. geolog. Landesanstalt nicht alle zu Thüringen. Auf S. 120 mufs von Berka a. d. W. die Rede sein.

3. Dafs die Darlegungeu über diese und jene Formation in übersichtlichen »Gliederungen« gipfeln, kann dem Leser nur lieb sein. Wenn dabei hier und da auf spezielle Verhältnisse Bezug genommen wird, so ist das vollständig unbedenklich. Nur sollte verhütet sein, dafs der Leser falsche Verallgemeinerungen macht. Demgemäfs wäre auch die Gliederung des unterirdischen und somit unberührten Zechsteins und mittleren Muschelkalks zu bieten und auf die verschiedenen Verhältnisse und Gruppierungen der Keuperschichten im Norden und Süden des Thüringerwaldes aufmerksam zu machen gewesen. Die »Gliederung des Muschelkalkes bei Jena« (S. 77—81) gibt die Wagnersche Darstellung nicht übersichtlich und nicht deutlich genug wieder. Der Leser, der mit den einschlägigen Mächtigkeitsverhältnissen nicht schon vertraut ist, wird an mehreren Stellen (vergl. die Schichtengruppen 2 u. 19, S. 78 u. 81!) im Hinblick auf die typographische Anordnung im Zweifel sein, ob er eine Zahlenangabe auf die ganze Schichtengruppe oder auf gewisse Glieder in ihr beziehen soll. Solche Zweifel dürften ausgeschlossen sein, wenn zunächst immer die Mächtigkeit der ganzen Schicht und dann je nach Bedürfnis auch die bemerkenswerte Bänke angegeben wäre. Die Deutung der Angabe »5 cm« auf S. 81 dürfte auch dem nicht gelingen, dem selbst die Einzelheiten der Wagnerschen Darstellung gegenwärtig sind. Das auf S. 86 erwähnte verkieselte Holz ist wohl nicht in der Umgebung von Jena gefunden worden.

Ist es übrigens angemessen, den Laien mit so vielen Schichten und Schichtengruppen zu belasten? Selbst an der Hand des bekannten Wagnerschen Profils, das sich auf das Zwätzener Rosental bezieht, wird noch mancher auch bei gründlicher Vorbereitung ratlos der Wirklichkeit gegenüberstehen; und er wird staunen, wenn ein sachkundiger Führer die kleinen Bänkchen unter einer Unmenge ähnlicher herauszufinden weifs. Wenn der Laie die Gliederung verwertet, die den geologischen Spezialaufnahmen zu Grunde liegt und sich demgemäfs an wenige Orientierungsbänke (τ, $\varkappa$ u. s. f.) hält, so ist er für seine Verhältnisse überreich beschäftigt. Wer weitergehendes Interesse hat, mag zu Spezialschriften greifen.

Auch in der Aufzählung der Fossilien dürfte Walther nicht ganz glücklich gewesen sein. Für einige Schichten sind nicht einmal alle häufigeren Fossilien genannt, für andere werden selbst die selteneren mit aufgezählt. Meiner Meinung nach genügt es, wenn sich der Laie im allgemeinen an die wenigen wirklich leitenden Fossilien hält. (Zum mindesten hätten die Zusätze, durch die man die gröfsere oder geringere Häufigkeit des Vorkommens kennzeichnet, nicht fehlen sollen.) Dem Laien dürfte es näher liegen, mancherlei Beobachtungen über die einzelnen Schichtengruppen zu sammeln (die Gesteine auf verschiedenen Stufen des Verfalls, Beziehung zur Vegetation, Ackerboden [Farbe, Verhalten beim Austrocknen u. a.], Bergformen, Wasserverhältnisse u. dergl. m. Materialien zu einschlägigen Beobachtungen bieten z. B. C. Luedecke [Untersuchungen über Gesteine und Böden der Muschelkalkformation in Göttingen, Zeitschr. f. Naturwissenschaften, herausgegeben von O. Luedecke. 65, S. 220—348. Leipzig, Pfeffer, 1892] und E. Zimmermann [vergl. sein Gutachten über die Umgebung des Weimarer Wasserwerks!] u. a.).

4. Walther macht (S. 106) über die Zahl der Schmelzbüchsen in Elefantenmolaren andere Angaben als Pohlig. (A. a. O. Nova acta u. s. f. Bd. 53, S. 251; 57, S. 297, 308 u. f. und 332 u. f.)

Dr. Michael hat seine Darlegungen über den Lauf der Urilm jenseit der Finne anders begründet, als es S. 161 angegeben ist. Für Dr. Michael sind die Beobachtungen in der Gegend von Saubach ausschlaggebend gewesen.

5. »Letten = tonige, knetbare, geschichtete Gesteine.« Die kgl. preufs. geologische Landesanstalt fafst den Begriff wohl anders. Es dürfte übrigens nicht gelingen, in all den Fällen, wo im Waltherschen Buche von Letten die Rede ist, den angegebenen Sinn festzuhalten. Die Tongesteine mit ihrer wenig scharfen Umgrenzung und ihrer schwankenden Benennung verdienen in einer populären Schrift ganz besondere Beachtung.

6. Es mögen noch einige Druckfehler angedeutet sein. S. 68: Marodon statt Macrodon. S. 75: Compters Arbeit über die fossile Flora der Lettenkohle steht im 37. Bd. der »Nova acta« u. s. f. unter Nr. 3 S. 78: Hinnitus statt Hinnites. S. 161 und 162: Es sollte von **O**llendorf die Rede sein. Walther korrigiert im Druckfehlerverzeichnis ausdrücklich »**A**llendorf«, allerdings nicht mit Recht.[1])

Weimar M. Fack

Hayward, F. H., »The Reform of Moral and Biblical Instruction.« London 1902.

Das Buch ist durchaus tendenziös — und zwar geschrieben zu zwei Zwecken: einem nationalen und einem ethisch-religiösen. Es will zunächst eine Reform des Religionsunterrichts bezw. des Syllabus hervorrufen, und sucht in einem herbartisch aufgefafsten religiösen Gesinnungsunterricht ge-

[1]) Gleichzeitig möge Prof. Walthers Arbeit »Die Geologie in der Schule« (Natur und Schule, herausgegeben von Landsberg, Schmeil und Schmid. Leipzig, Teubner, 1902. I, S. 45—50) bestens empfohlen sein.

sunden nationalen Zwecken zu dienen — kurz und gut sucht eine Verstärkung des Unterrichts in der historischen Offenbarung Gottes.[1]) Als den geeignetesten Stoff betrachtet Mr. Hayward die Geschichte der hebräischen Propheten, jener grofsen Seelen, die lebten und strebten, um ihren kleinen Staat, damals den Schauplatz des Machtstreits zwischen Assyrien und Ägypten, vor einer moralischen Katastrophe zu schützen. Hier sind Matthew Arnold[2]) und Felix Adler[3]) seine Vorgänger, und wie der erste »träumt er, dafs Esaias für die Armen Englands zu einem Demosthenes und Jerusalem zu einem Athen werden kann«, denn die Bibel repräsentiert die Klassiker für das Volk: es gibt überhaupt keinen besseren Phantasie-Stoff: wer die Bibel kennt, der ist ein gebildeter Mensch.[4]) Die öffentliche Meinung in England verbietet es, dafs man das Bibellesen aus der Schule verbannt, wie in einigen west-amerikanischen Staaten — als praktischer Reformer verlangt also Mr. Hayward zunächst ein eingehendes Studium des Textes statt des sittlich-verderblichen Vorlesens ohne Kommentar, wie es in den nicht-kirchlichen Schulen jetzt besteht. Dieses kritische Studium, wo die Errungenschaften der neueren biblischen Kritik (in Babylon, Assyrien, Ägypten usw.) dem kindlichen Geist in angemessener Form entgegen gebracht werden soll, soll das Material für einen Gesinnungsunterricht nach dem Muster der acht Schuljahre geben — weiter soll dasselbe ergänzt werden durch bestimmten »moralischen Unterricht«, wo die Schul- und bürgerlichen Tugenden gelehrt werden. Aus einem amtlichen »Special Report«[5]) haben wir vor kurzem erfahren, wie diese »Moral-Stunden« in den französischen Volksschulen englischen Besuchern imponiert haben; unter Leitung eines geschickten Lehrers finden die Kinder Interesse und Freude daran.

Mit einer Reihe von Lehrproben (besonders gut sind die Joseph-Sagen[6]) und die David-[7]) und Propheten-Geschichten behandelt worden) pafst der Verfasser seinen nach kulturhistorischen Prinzipien konzentriert gefafsten Lehrplan den Bedürfnissen des englischen Gesinnungsunterrichts an.

Jena, 22. Febr. 1903 A. M. Moore

---

1) Siehe Handschreiben S. M. des Kaisers — 15. Febr. 1903.

2) The Great Prophecy of Israel's Restoration. 1872.

3) The Moral Instruction of Children. 1892. — (cfr. Thrändorf-Meltzer und Cornill. Der israelitische Prophetismus.

4) Matth. Arnold. Op. at. pp. VI—XII. (Hayward S. 180.)

5) Mr. Cloudesley Brereton Rural Schools of N. W. France. Vol. VII.

6) Hayward s. 205—215.

7) Vergl. Alfred the Great. (Hayward.)

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 16. Jahrgang. 3. Heft.

I. Abhandlungen: C. Gutberlet, Die natürliche Erkenntnis der Seligen (Schluß). — A. M. Steil O. C. R., Das Theorem der menschlichen Wesenseinheit in konsequenter Durchführung (Schluß). — A. Müller, Zur Analysis des Raumes (Schluß). — B. Adlhoch O. S. B., Glossen zur neuesten Wertung des Anselmischen Gottesbeweises (Schluß). — II. Rezensionen und Referate: D. Mercier, Cours de Philosophie Vol. 2: Ontologie ou Métaphysique Générale. 3. édit., von N. Kaufmann. — K. Geißler, Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie, von Ed. Hartmann. — Fr. Jodl, Lehrbuch der Psychologie, 2. Aufl., v. C. Gutberlet. — J. Froberger, Die Schöpfungsgeschichte der Menschheit, von demselben. — W. Stern, Das Wesen des Mitleids, von demselben. — Fr. Kraus, Der Völkertod, von demselben. — J. Dahlmann, Die Samkhya-Philosophie und Erlösungslehre, von demselben. — III. Zeitschriftenschau: Philosophische Zeitschriften: 1. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. 2. Zeitschrift für Philosophie u. philosophische Kritik. 3. Archiv für systematische Philosophie. 4. The psychological Review. 5. The Monist. 6. Revue de Philosophie. — Zeitschriften vermischten Inhalts: 1. Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. 2. Stimmen aus Maria-Laach. 3. Revue thomiste. 4. Razón y Fe. — IV. Philosophischer Sprechsaal: Ph. Kneib, Moderne Ansichten über die Weltursache. — V. Miszellen und Nachrichten: Zend-Avesta. — Das Chlorophyll.

Comers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XVIII, 1.

Isaak von Stella. I. Beiträge zur Lebensbeschreibung. Von Dr. Fr. Placidus Bliemetzrieder, Kapitular des Stiftes Rain (Steiermark). — Christus und Christologie. Dogmatisches oder undogmatisches Christentum. Von Kanonikus Dr. Michael Gloßner in München. — Die Zusammensetzung des Opusculum des hl. Thomas von Aquin De Intellectu et Intelligibili. Von Dr. Ignaz Wild, Professor am b. Klerikalseminar in Linz. — De philosophia culturae. (Sequitur Vol. XVII. p. 455.) Scripsit Dr. Augustinus Fischer-Colbrie, Protonotarius Ap. ad i. p., Praelatus Domesticus S. S., Canonicus Strigoniensies, Rector Collegii Pazmanei Viennensis. — De Concordia Molinae. (Sequitur vol. XVII. p. 301, 476.) Scripsit

P. Fr. Norbertus del Prado Ord. Praed., Professor Universitatis Friburgi Helvetiorum. — Ein weiteres Wort zur Aufklärung in Sachen des Moralsystems. Von P. L. Wouters C. SS. R. in Amsterdam. — Literarische Besprechungen.

Aus der pädagogischen Fachpresse

(1. Halbjahr 1903.) In einer Abhandlung »Christlicher Glaube und christliches Leben auf der Grundlage des Lebens Jesu« (Allg. D. Lehrerztg. 17—20) macht Dr. Schultze den Versuch, den Religionsunterricht ohne altes Testament und ohne Katechismus aufzubauen. Auf ähnlichem Standpunkte steht eine Arbeit »Erziehung zum Christentum« (D. Schulprax. 15). Der gegenwärtige Religionsunterricht bedarf in erster Linie einer inneren Umgestaltung. Deshalb muß er sich frei machen von allem jüdischen und römischen Formelwerk und sich einzig auf die reine von allen Schlacken befreite Verkündigung Jesu gründen.« A. Böttger beantwortet die Frage: »Kann durch Übermittelung des Dogmas in den Kindern Religion erzeugt und gefördert werden?« mit folgenden Sätzen (Leipziger Lehrerztg. 30—32): Die religiöse Erziehung der Kinder reicht bei weitem nicht aus, um die religiösen Vorstellungen und Begriffe des Dogmas wirkungsvoll zu beleben und als eine lebendige Kraft ihrem geistigen Leben einzugliedern. Aufgabe der Volksschule kann nur sein, den Kindern einen möglichst reichen religiösen Erfahrungsschatz zu ermitteln und zwar dadurch, daß sie die Fähigkeit des kindlichen Geistes, Gottes Wirken und Walten in allem menschlichen Geschehen und Sein zu erkennen, weckt und ausbildet. Aufgabe der Kirche ist es, die durch die Überlieferung überkommenen religiösen Vorstellungen und Begriffe der religiösen Gedankenwelt des frommen Individuums lebendig einzugliedern.

»Die Behandlung des Kulturgeschichtlichen« beleuchtet A. Scheiblhuber (Bay. Lehrerztg. 5—7), er verlangt, »jedes geschichtliche Ereignis ganz im kulturgeschichtlichen Gewande seiner Zeit vorzuführen, so daß das Kulturelle entweder einen wesentlichen Teil der Handlung selbst bildet, oder wenigstens zur Ausmalung der Erzählung, zur Erhöhung der Anschaulichkeit dient.«

»Der gesamte Deutschunterricht auf einheitlicher Grundlage« wird beleuchtet von E. Lüttge (D. Schulprax. 1—3): Alle Zweige des Deutschunterrichts müssen den Ausgangspunkt von der Lautsprache nehmen, so daß der schriftliche Gebrauch der Muttersprache organisch aus dem mündlichen herauswächst. Woran also der schriftliche Gedankenausdruck krankt, das ist der mangelhafte Zusammenhang mit seiner natürlichen Nährquelle, mit der lebendigen mündlichen Rede, wie sie aus der fühlenden Seele hervorquillt. »Die poetische Lektüre im deutschen Unterricht« bespricht A. Christoph (Päd. Stud. 1). Für die Auswahl stellt er folgenden Grundsatz auf: »Ein Gedicht ist dann wert, ausgewählt und behandelt zu werden, wenn der Lehrer vom Inhalte so erfaßt und durchdrungen, so erwärmt und begeistert ist, daß er sich freut, seine Schüler in den vollen Gedankeninhalt einzuführen.« »Das Gedicht als Kunstwerk« zu behandeln, gibt Prof. v. Sallwürk (D. Blätter 23. 24) wertvolle Anleitung; er verwirft die prosaische Nacherzählung und die Vergleichung mit einer prosaischen Darstellung, soweit sie nicht ästhetischen Rücksichten dient und fordert: Erklärung des Aufbaues eines Gedichtes aus sich selbst heraus und Aufzeigung der poetischen Gesetze, aus denen das Gedicht seine Form gewonnen hat. Auch E. Cremer zeigt »Das Grundgesetz des Schönen in seiner Anwendung auf die Behandlung von Gedichten« (Päd. Mo-

natshefte 4. 5); ebenso beantwortet Chr. Naujoks die Frage: »Wie sind poetische Sprachstücke zu behandeln, wenn sie den Schülern Kunstgenuß verschaffen sollen?« (Lehrerztg. für O.- u. Westpr. 13. 14). Eine allgemeine Würdigung der »Dichtkunst im Dienste der Erziehung« gibt Fr. Clute-Simon (Päd. Monatsh. 4. 5). Die Beziehungen zwischen »Kunst und Lesebuch« erörtert A. Grüttner (Päd. Ztg. 24). Ein »Sprachbuch im Dienste des deutschen Unterrichts« verlangt J. Tews (Päd. Ztg. 10); »Grammatische Diktate« fordert R. Hecker (Aus der Schule 2). »Zur Fibelfrage« veröffentlicht M. Fritsche einen Beitrag (Allg. D. Lehrerztg. 24); F. Kurth tritt in einem »Beitrag zur Reform des ersten Leseunterrichts« (Sächs. Schulztg. 18) für eine Hinausschiebung des Lesenlernens in das zweite oder dritte Schuljahr ein.

Einen Überblick über die »Reformbestrebungen auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts« gibt ein Vortrag von J. Schmidt (Allg. Schulbl. 12. 13). »Der moderne Landschaftsbegriff in seinen Forderungen an den erdkundlichen Unterricht« überschreibt Dr. Schöne seine Abhandlung (Päd. Bl. f. Lehrerb. 4. 5) mit folgenden Ergebnissen: »Die unterrichtliche Behandlung der Länderkunde muß ihren Erörterungen natürliche Landschaften zu Grunde legen. Die Entwicklung solcher geographischen Wahrheiten, die nur in einer überschauenden Betrachtung eines ganzen Landes gewonnen werden können, folgt der Landeskunde nach. Landschaften sind nicht als starre Erdschollen oder bloße Konglomerate von Bodenstücken und Volkstrümmern anzusehen, sondern als lebensvolle Organismen aufzufassen, in denen eine Summe von einzelnen Natur- und Kulturfaktoren in der Richtung auf ein einheitliches Gesamtbild zusammenwirkt. Der Grad der durch ihre verschiedene Wirkungsweise bedingten landschaftlichen Individualisierung muß bestimmend sein für die Art der Gliederung eines Landes in natürliche Räume. Für die Landschaftsindividualisierung hat im allgemeinen die Geologie die Führung zu übernehmen. Doch müssen da, wo kulturgeographische Entwicklungen sich von der geologischen entfernt haben, die letzteren an erster Stelle maßgebend sein.

»Versuche über Zahlbilder« bespricht Dr. Walsemann (D. Schulmann 1. 2) und empfiehlt besonders die zweireihige Punktreihe, deren vorzügliche Verwendbarkeit die Versuche hinreichend beweisen. Vorschläge zur »Ausgestaltung der Rechenbücher für die Unterklasse« macht J. Ritthaler (Bay. Lehrerztg. 20. 21).

Der in Aussicht stehende »Neue Lehrplan für den Zeichenunterricht« wird besprochen von Krause (Rhein.-Westf. Schulztg. 31. 32), Erltmann (Kath. Zeitschr. 4) und Mangold (Hess. Schulztg. 23. 24) »Schreiben und Schreibunterricht« bespricht R. Friemel (D. Blätter 18—22). Einen sehr beachtenswerten Vortrag über »Körperbewegung, Rhythmus und Musik« veröffentlicht Dr. Sickinger (Bad. Schulztg. 23—27). Z.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Alexejeff, Die Mathematik als Grundlage der Kritik wissenschaftlich-philosophischer Weltanschauung. Dorpat, Mattiesen, 1903. 48 S.

G. Gille, Die absolute Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittlichen Stammurteile. Vortrag. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. 22 S.

A. Ölzelt-Newin, Kleinere philosophische Schriften. Für und gegen die Teleologie. — Gleichförmigkeit des Naturgeschehens. — Die Teilbarkeit des Psychischen. — Zur Psychologie der Seesterne. Leipzig und Wien, Deuticke, 1903. 90 S.

J. Goldfriedrich, Die Rechtfertigung durch die Erkenntnis. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1903. 391 S.

Theophrastus Paracelsus. Das Buch Paragranum. Herausgegeben und eingeleitet von Dr. Fr. Strunz. Leipzig, Diederichs, 1903. 112 S.

Ders., Sein Leben und seine Persönlichkeit. Ebenda. 126 S.

Fr. Paulsen, System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. 6. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1903. I. 465 S. II. 653 S.

Rydberg, Leibniz' Theodicee und der Schopenhauer-Hartmannsche Pessimismus. Aus dem Schwedischen. Leipzig, Barth, 1903. 177 S.

L. Feuerbachs Sämtliche Werke. Neu herausgegeben von Bolin und Jodl. I. Gedanken über Tod u. Unsterblichkeit. Suttgart, Frommann, 1903. 374 S.

Friedrich Nietzsches Weltanschauung und Lebensmaximen nach seinen Werken. 7 Essays von Steffens. Göttingen, Horstmann, 1903. 96 S.

Ella Flagg Young, Scientific Method in Education. Chicago 15.

James R. Angell, The relations of psychology to Philosophy. Chicago 21.

H. Matzat, Philosophie der Anpassung mit besonderer Berücksichtung des Rechts und des Staates. Jena, Fischer, 1903. 323 S.

A. Ruppin, Darwinismus und Sozialwissenschaft. Ebenda. 179 S.

M. Pestalozzi, Die Logik auf dem Scheidewege. Berlin, Schwetzschke, 1903. 342 S.

Raoul Richter, Friedrich Nietzsche, sein Leben und sein Werk. Leipzig. Dürr, 1903. 2883 S.

A. Dorner, Grundriß der Religionsphilosophie. Ebenda. 448 S.

R. Eucken, Gesam. Aufsätze zur Phil. u. Lebensanschauung. Ebenda. 242 S.

R. Fritzsche, Method. Handbuch für den erdkundl. Unt. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Behling, Prakt. Sprachbuch für Volksschulen. 1—3. Heft. 5. Aufl. Ebenda.

Redeker-Pütz, Der Gesinnungs-Unterricht im 1. u. 2. Schuljahre. Dresden, Kämmerer.

A. Liebmann, Stotternde Kinder. Berlin, Reuther & Reichard.

Stilling, Die Kurzsichtigkeit. Ebenda.

J. H. Schütz, Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Berlin, Leo-Hospiz.

W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin, G. Reimer.

V. Grimmich, Der Religions-Unterricht an unseren Gymnasien. Wien, Fromme.

G. Lange, Volksschule und Deutschtum in der Ostmark. Bielefeld, Helmich.

W. Dierks, Von der Vererbung u. ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Ebenda.

A. Heitmann, Das Lehrerprüfungswesen. Ebenda.

K. Heilmann, Handbuch der Pädag. 3. Bd. Leipzig, Dürr.

S. Wilkinson, The nations need. Westminster, A. Constable & Co.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Lehre von der psychischen Kausalität

Abriſs ihrer geschichtlichen Entwicklung und psychologisch-pädagogischen Bedeutung

Ein Beitrag zur Lösung der Frage nach den psychologischen Grundlagen der Pädagogik

Von

Dr. **Alfred Schmidt,** Seminarlehrer in Altenburg

(Fortsetzung)

§ 3. Herbart

Die Entwicklung der spekulativen Philosophie nach Kant[1]) mußte Versuche zur Begründung einer exakten Philosophie herausfordern darum, weil diese nachkantische Philosophie, die »Kantischen Schulen« ihr Hauptinteresse einseitig auf die Geisteswissenschaften konzentrierte. Zwar ist auch ein Schelling und seine Naturphilosophie im Gefolge Kants vorhanden, aber diese Naturphilosophie der Romantik bedeutet doch nur eine kurze Entwicklungsphase, eine Episode innerhalb des Entwicklungsganges der Kantischen Ideen. Dazu wurden auch durch diese Philosophie die exakten Wissenschaften wenig berücksichtigt. So mußte sich das Interesse der Vertreter der letzteren mehr und mehr von der bestehenden Philosophie abwenden, und im Widerspruch mit ihr versuchten sie, ihre eigenen Ideen, die auf Grund exakter Forschung gewonnen wurden, zu entwickeln und durchzusetzen. Diese Rückwirkung von seiten der Mathematik und Naturwissenschaft gegen die

---

[1]) Für diesen Paragraphen ist außer den im Literaturverzeichnis Seite 6 und 7, Anm. im 1. Hefte verzeichneten Werken benutzt worden: Wundt, Kant und die Kantischen Schulen. Privatvorlesung, gehalten a. d. Univ. Leipzig, Wintersemester 1898/99.

einseitige Entwicklung der Philosophie der Zeit ist in unserem Jahrhunderte in zwei Erscheinungen hervorgetreten. Die eine, der Positivismus liegt in ihren Anfängen außerhalb Deutschlands, die andere geht aus von einem deutschen Denker, von Herbart.

Die Frage nach dem Begriff der psychischen Kausalität bei Herbart führt mitten hinein in seine Philosophie. Er stellt der Philosophie drei Aufgaben: sie hat erstens die Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe sich zum Ziele zu setzen, das tut die Logik als die propädeutische Wissenschaft; sie hat zweitens die Widersprüche, die alle Begriffe enthalten, aufzulösen, das tut die Metaphysik als die Wissenschaft des widerspruchslosen Denkens; sie untersucht drittens die Verhältnisse gegebener Begriffe zueinander und bestimmt die Urteile über die Begriffsverhältnisse näher, das tut die Ästhetik.

Unser Thema verweist uns in die Metaphysik. Sie sucht die in allen Begriffen enthaltenen Widersprüche aufzulösen durch eine fortgesetzte, immer gleichartige Analyse des Inhalts der Begriffe. Dieselbe wird vorgenommen mit Rücksicht auf den Zweck, den sie verfolgt: Es handelt sich dabei darum, einmal die Beziehungen der Begriffe zueinander, sodann die Beziehung der die Begriffe aufbauenden einzelnen Vorstellungen festzustellen. Daher wird diese wissenschaftliche Forschungsmethode auch geradezu Methode der Beziehungen genannt. Der Zweck, den diese Methode verfolgt, nämlich die in allen Erfahrungsbegriffen liegenden Widersprüche aufzulösen, setzt voraus, daß diese Widersprüche tatsächlich vorhanden sind. Das ist nun in der Tat so, argumentiert Herbart. Der Begriff des Ichs, der Begriff des Dinges, aber auch jeder andere Begriff, und sei er noch so einfach, sind durch und durch widerspruchsvoll. Sie sind es deshalb, weil wir das Ich, das Ding usw. als ein Einheitliches wahrnehmen und auffassen, während wir ihnen doch eine Mehrheit von Merkmalen zuschreiben; gleichzeitige Einheit und Vielheit eines Dinges aber ist ein Widerspruch. Die Auflösung dieses Widerspruches erfolgt in der oben angedeuteten Weise: Der Begriff wird in seine Elemente zerlegt und diese Zerlegung solange fortgesetzt, bis der Widerspruch von Vielheit und Einheit verschwindet. Das würde beispielsweise der Fall sein, wenn sich — nachdem der Begriff für das Ding M, dessen Merkmal $m + n$ vorstellen sollen, zerlegt worden ist in $m' + m'' + m'''$ und $n' + n'' + n'''$ usw. — für $m + n$ ein gemeinsamer Ausgangspunkt ergäbe, etwa M^0. Jetzt ergibt sich aus der Gemeinsamkeit von M^0 die Einheit des Dinges. Indem die Philosophie so die Widersprüche der Erfahrungsbegriffe auflöst, dient sie zugleich dazu, den Begriff des Seienden festzustellen.

das Wesen des Seienden — wie es wirklich ist — zu ergründen. Im Wesen desselben aber liegt die Ursache aller, auch der seelischen Erscheinungen begründet. Die Annahme Kants, daß das wirkliche Wesen der Dinge, das Ding an sich, unerkennbar wäre, ist daher nach Herbart falsch, sie ist auch bedenklich, weil sie nur zu philosophischem Skeptizismus und zu Begriffserdichtungen, niemals aber zu einer Erkenntnis der letzten Ursachen des Seelenlebens führen kann. Hinter all dem Schein der Erfahrungswelt steht für Herbart ein wirklich Seiendes. Soviel Schein, soviel Hindeutung auf das Seiende. Nicht wie bei Kant: Soviel Sein, soviel Schein lautet hier das Schlagwort. Die Erfahrungswelt würde zu einem nichtssagenden, unfaßbaren, wertlosen Trugbilde herabsinken, wenn man nicht ein hinter derselben stehendes erkennbares Reales annimmt. Wenn uns nun schon in aller Erfahrung entgegentritt, daß es ein solches gibt, so sagt uns doch die bloße Erfahrung nicht, wie dasselbe beschaffen ist eben deshalb, weil sie von Widersprüchen erfüllt ist. Durch eine außerordentlich scharfsinnige, fortgesetzte Anwendung der Methode der Beziehungen gelangt Herbart schließlich dazu, daß er das Seiende als eine unendliche Vielheit absolut einfacher, unveränderlicher Substanzen auffaßt, die er »Reale« nennt. Dieselben können in ihrer absoluten Einfachheit keine Widersprüche mehr enthalten. Die vorstehenden Ausführungen gibt Herbart im Hauptteile seiner Metaphysik, der Ontologie. Auf den Ergebnissen derselben baut Herbart nun seine Naturphilosophie und Psychologie auf. Ganz im Sinne seiner ontologischen Grundlagen löst er also auch die Frage nach der psychischen Kausalität. Er geht von ganz anderer Seite als Kant an sie heran. Die Ontologie hat ihn zu der Überzeugung geführt, daß eine Vorstellung psychisch notwendig und logisch und realiter dennoch falsch sein kann. Indem Herbart diesen Gedanken zunächst auf den Begriff der Kausalität anwendet, findet er, daß alle seitherigen Annahmen über die Ursache der an den Dingen eintretenden Veränderungen, die als psychisch notwendig gelten müssen, falsch sind. Es ist irrig, zu glauben, ein Ding selbst sei die Ursache seiner Veränderung, ebenso irrig ist es, anzunehmen, daß von einem Dinge der Erfolg seiner Wirkung auf ein anderes übergehe, irrig endlich, Kausalität mit einem inneren Triebe zu identifizieren und so zu meinen, auf eine Erklärung verzichten zu müssen, es gibt weder in der Natur ein absolutes Werden noch im Geiste eine absolute Freiheit. Die Seele als ein Reales ist keiner Veränderung fähig. Welches ist also die Ursache für das Zustandekommen eines bis dahin nicht gewesenen seelischen Ereignisses? Herbart meint: Ein einzelnes

Reales, unvergänglich und in seinem Sein beharrend, wie es ist, widerstrebt jeder Störung, die entstehen muß durch das Zusammensein mit andern, in irgendwelcher Beziehung kontrastierenden Realen. Wenn nur zwei Reale existierten, so brauchte keine Störung zwischen ihnen angenommen zu werden, sie würden entweder getrennt bleiben oder sich vollständig durchdringen. Weil aber eine unendliche Vielheit derselben vorhanden ist, so besteht ein fortwährend wechselndes Verhältnis zwischen ihnen, unendliche Beziehungen müssen zwischen ihnen möglich sein. Diese fortwährende Aktivität der Beziehungen bezeichnet Herbart als die Selbsterhaltung der Realen. Auch das empirische Ich entsteht daher erst durch das Zusammensein der Seele mit anderen einfachen Realen, derjenigen nämlich, welche die Substanz des Körpers bilden. Seele ist für Herbart dasjenige Reale, welches sich ergibt, wenn man den Begriff des geistigen Ichs als eines Einheitlichen und doch eine Fülle von Bewußtseinszuständen und -qualitäten Enthaltenden, mithin Widerspruchsvollen, nach seiner Methode analysiert. Die vielen Bewußtseinsbestimmungen bilden Reihen, und deren Zusammenhang kann durch die Methode der Beziehungen gefunden werden, wenn man voraussetzt, daß diese Reihen ein gemeinsames Ausgangsglied haben. Diese Zerlegung fordert schließlich als Träger der Bewußtseinsphänomene eine einfache Zentralsubstanz, die im immanenten Zusammenhange mit den Bewußtseinsvorgängen steht. Durch das Zusammensein der Seele aber mit den entgegengesetzten Realen des Körpers entstehen nun »Repulsionen und Attraktionen« Störungen und Hemmungen und damit jene beziehende, »selbsterhaltende« Tätigkeit der Seele, die wir Vorstellung nennen. Das ist das Wesen der psychischen Kausalität nach Herbart.

Auf den Begriff der Vorstellung begründet Herbart nun seine ganze Psychologie, die Seele bleibt von da an im Hintergrunde. Die gesamte Psychologie Herbarts gestaltet sich zu einer Lehre von der Statik und Mechanik der Vorstellung, denn die Vorstellungen treten in ähnlicher Weise wie die Realen, in Wechselbeziehungen: sie werden gehemmt, wenn sie einen Gegensatz zueinander enthalten, verschmolzen, soweit sie gleich sind, und sie verbinden sich komplikativ, sobald sie in einem disparaten Verhältnisse stehen. Gefühl und Wille sind ebenfalls nur Beziehungsweisen der Vorstellungen zueinander.

Der Kontrast mit allen früheren Seelenauffassungen liegt klar am Tage. Diese Philosophie hat etwas Imponierendes an sich, wenn man die Summe von Gedankenarbeit überschaut, die ihr zu Grunde liegt und der sie ihr Entstehen verdankt. Es läßt sich da das ver-

zweifelte Ringen um die Wahrheit begreifen, wie es der junge Philosoph in Jena durchmachte, ein innerer Kampf, dessen anfängliche Aussichtslosigkeit ihn bis zu Selbstmordgedanken trieb. Und zugleich wiederum hat diese Lehre etwas Unbefriedigendes, Niederdrückendes an sich, wenn man als das Wesen des Psychischen in allen Regionen desselben Starrheit und Mechanismus findet, auch in den Gebieten, wo man unmittelbares, frisch pulsierendes Leben finden möchte. Der Umstand, daß Herbart von der Mathematik her an die Psychologie herankam und die unerbittliche Konsequenz seines Denkens, das eben doch nicht in dem Maße wie bei Kant etwa, den Charakter der philosophischen Vielseitigkeit an sich hatte, brachten das mit sich. Strümpell weist in seiner Schrift über den »Kausalitätsbegriff usw.« ausführlich nach, wie Herbarts Auffassung von der psychischen Kausalität die Probe nicht aushält, wie das, was erst in den Schlußfolgerungen hervortreten sollte, bereits in den Prämissen vorausgesetzt wird, wie eine Notwendigkeit der Annahme von Störungen unter den Realen nicht vorliegt und wie endlich das ergründet werden soll, was uns der Natur unseres Geistes nach verborgen bleiben muß oder wenigstens — wenn man den Glauben an die endliche Lösung der letzten Fragen unseres geistigen Daseins nicht von vornherein aufgibt — wozu es ganz anderer als der uns jetzt zur Verfügung stehenden Hilfsmittel bedarf. Und diese geltend gemachten Bedenken könnte man leicht noch vermehren: Es ist schwer begreiflich, wie es zwischen einheitlichen, absolut unveränderlichen, beharrlichen Substanzen zu Störungen und Hemmungen kommen kann, sodann: schon die Gegenüberstellung von absoluter Einfachheit der Realen und Gegensätzlichkeit oder Disparatizität derselben hinsichtlich ihres Verhältnisses zu einander befriedigt nicht. Man ist durch nichts verhindert, zu schließen: Diese Gegensätzlichkeit oder Unvereinbarkeit gewisser Realen sei ein noch in ihnen vorhandener Widerspruch, für dessen Lösung durch unser spekulatives Denken nur der gemeinsame Ausgangspunkt entweder noch nicht gefunden oder infolge der Beschaffenheit unseres Geistes überhaupt nicht zu finden sei. Sieht man schließlich auf die Ergebnisse dieser imposanten Gedankenarbeit und stößt nun auf Sätze wie diese: Die Seele ist ein absolut Einfaches, sie ist ein Unveränderliches usw., so wird man sich schwerlich dem Empfinden verschließen können, daß die aufgewandte Mühe nicht im rechten Verhältnisse dazu steht, und viele werden noch weiter gehen und darin eine Exemplifikation des Wortes finden: »Denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.«

Wiederum muß aber auch mit Nachdruck betont werden, daß der Begriff des psychischen Mechanismus nicht ohne Grund noch von der heutigen Psychologie festgehalten wird. Die gegenwärtig ganz selbstverständliche Erkenntnis, daß es ein großes Gebiet des Mechanischen im Seelenleben gibt, hat Herbart erst erschlossen und diese Auffassung bildet das Fundament, auf dem der weitere Aufbau der Lehre von der psychischen Kausalität erst möglich wurde. Derartiger Grundbegriffe aber verdankt die neuere Psychologie Herbart noch eine ganze Anzahl, so auch den Begriff der psychischen Kausalität. Naturgemäß sind sie nach und nach, den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung gemäß, mit neuem Inhalte erfüllt worden. Ehe freilich, wie eben erwähnt wurde, die Lehre von der psychischen Kausalität weiter ausgebaut werden konnte auf Herbartischer Grundlage, mußte erst die durchgreifende Einschränkung der Anschauung von dem psychischen Mechanismus erfolgt sein, denn für die Annahme einer stufenweisen Weiterentwicklung des Bewußtseinsinhaltes, wie er auf mechanische Weise entstanden ist, über den bloßen Mechanismus hinaus ist in dieser Psychologie absolut kein Raum vorhanden. Nach dieser Seite hin stehen Kants und bis zu einem gewissen Grade auch Leibniz' Anschauungen ihr voran. Es versteht sich daher, daß die unbedingten Vertreter der Herbartischen Psychologie, wie Volkmann, Drobisch, Ballauf und die ganze Zahl der Pädagogen der Herbart-Zillerschen Schule, die ihr Augenmerk speziell der Herbartischen Psychologie zugewandt haben, in dieser historischen Übersicht unberücksichtigt bleiben müssen.[1])

[1]) Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 10. Aufl. 1891. — Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 4. Aufl. Wien 1885. — Volkmann, Elemente der Psychologie. Prag 1850. — Ders., Grundriß der Psychologie vom Standpunkte des philosophischen Realismus. Halle 1856. 3. Aufl. Köthen 1884/85. 2 Bde. als Lehrbuch der Psychologie bezeichnet. — Drobisch, Empirische Psychologie, nach naturwissenschaftlicher Methode. Lpz. 1842. — Ders., Erste Grundlehren der mathematischen Psychologie. Lpz. 1850. — Ballauf, Die Elemente der Psychologie. Varel 1876. 2. Aufl. Köthen 1890, als »Grundlehren der Psychologie« bezeichnet. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Lpz. 1865. 2. Aufl. 1884. — Ders., Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Lpz. 1876. 2. Aufl. 1884. — Lange, Über Apperzeption. Plauen 1879. 7. Aufl. 1902. — Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh. 11 Bde. 1. Bd. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 1. Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 1894. 2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe.

Noch ist darauf hinzuweisen, daß sich bei mehreren dieser Autoren beobachten läßt, wie sie in späterer Zeit den engen Standpunkt des Herbartischen Intellektualismus aufgeben und außer der Vorstelllung das Gefühl als schöpferische psychische Grundkraft anerkennen, so vor allem Volkmann und Ballauf. Näheres vergl. 3. Abschn. § 1.

Wir betrachten schließlich noch die pädagogische Verwertbarkeit der Herbartischen Psychologie. Nimmt man zu den vorstehenden Ausführungen die weitere Ausgestaltung dieser gezeichneten Grundzüge im einzelnen, wie sie Herbart gibt besonders im Lehrbuch zur Psychologie 1816, so ergibt sich, daß wohl eine ganze Reihe allgemeiner didaktischer Forderungen aus ihr abzuleiten sind, daß sie aber dem Pädagogen keinen Anhalt für die Art und Weise der Gestaltung eines allmählichen Fortschrittes seiner erzieherischen Maßnahmen bietet. Wenn nun die Pädagogik Herbarts [1]) auch für diesen wichtigsten Teil der Erkenntnis eines Erziehers mancherlei Belehrung bietet, so führt sie in diesen Teilen über die eigne Psychologie Herbarts hinaus. Es ist nicht zu verwundern, daß die Pädagogik nicht bei dem stehen blieb, was sich unmittelbar aus der Herbartischen Psychologie ergab, denn sie ist, historisch betrachtet, nicht nur das praktische Resultat, gezogen aus seinem philosophischen System, sondern zugleich die Frucht seiner Erziehertätigkeit, also unmittelbar praktischer Erfahrung und endlich auch ein Ergebnis völkerpsychologischer Betrachtungen über den geistigen Werdeprozeß der Menschheit. Durch die verständige und maßvolle Art, wie Herbart alle diese wissenschaftlich-praktischen Gebiete für die Ausgestaltung seiner pädagogischen Theorie benutzte, gewann die letztere einen unbestreitbaren, bleibenden Wert. Daß freilich das psychologische Fundament noch ein unvollkommenes war, trat in der Folgezeit nur zu deutlich hervor in den Bestrebungen, die sich an Zillers Namen anknüpfen. Gerade eben die Unzulänglichkeit der Psychologie erklärt so manche Einseitigkeit und manchen Irrtum der Bestrebungen dieses namhaften Pädagogen und seiner Schule. Dem, der den Quellen von pädagogischen Irrtümern nachzuforschen gewohnt war, mußte daher die Bahn der Weiterarbeit gewiesen sein. Neben der allgemeinen wissenschaftlichen Psychologie wächst seit Herbart eine pädagogische Psychologie empor. Sie setzt sich die Erforschung des geistigen Entwicklungsganges des Individuums als Ziel, das Zeitalter der pragmatischen Psychologien beginnt. Dieser Begriff führt uns unmittelbar hin zu Herbarts Zeitgenossen Beneke.

§ 4. Beneke-Lotze

Die Herbartische Psychologie, so erkannte Beneke bereits, stellt das Seelenleben zu schematisch dar und besonders das Gefühlsleben

[1]) Herbart, Allgemeine Pädagogik. 1806. — Ders., Umriß pädagogischer Vorlesungen. 1831.

kommt nach seiner Meinung darin nicht zu seinem Recht. Er nahm in Halle die Lehre Kants in sich auf, und da ihm dessen Anschauungen zu spekulativer Natur waren, reifte in ihm der Plan, die Psychologie auf die Grundlagen einer sicheren Erfahrung zu stellen. Inwieweit Kant bereits Vorarbeit dazu geleistet und welche Aufgaben noch der Lösung harrten, wurde bereits kurz gekennzeichnet. Drei Momente sind es, welche Benekes Psychologie als eine pragmatische charakterisieren und welche — um das sogleich anzudeuten — einen gewissen Einfluß auf Strümpell ausgeübt haben.

1. Die Seele ist eine Vielheit einzelner Kräfte. Diese, die »Urvermögen«, ruhen gleichsam im Hintergrunde der Seele, — wenn man will — als Kausalitäten. Sie streben als selbsttätige Einheiten nach einer Ausfüllung durch Reize. Vorstellung, Gefühl und Begehren hängen ab von den Größenverhältnissen zwischen aufnehmenden Urvermögen und ausfüllenden Reizen. Die ersteren sind charakterisiert durch drei allgemeine Eigenschaften: die Kräftigkeit, von welcher die Festigkeit der Aneignung der »Reize« abhängt, die Lebendigkeit, auf welcher die Schnelligkeit der psychischen Prozesse beruht, die Reizempfänglichkeit, welche die Fülle und Frische der Empfindungen und Vorstellungen bestimmt.

2. Das Moment der Weiterbildung des seelischen Inhalts liegt in den »Spuren« begründet, die die Reize hinterlassen. Es hinterbleibt von jedem psychischen Akte eine Spur in der Seele, eine Angelegtheit oder Disposition für jede folgende gleiche und gleichartige Empfindung. Je mehr und je kräftigere Spuren, desto größer die Reizempfänglichkeit, desto gründlicher die Auffassung, desto größer die Aufmerksamkeit. Das Kind ist anfangs noch nicht zu deutlichen Vorstellungen befähigt, dazu bedarf es wiederholter Einwirkung eines und desselben Reizes. Mit dem Deutlicherwerden der Vorstellungen werden auch allmählich psychische Gesetze wirksam. Am bedeutsamsten ist das der Anziehung des Gleichartigen, nach welchem sich die psychischen Elemente zu Gesamtbildern vereinigen, oder sich gegenseitig »ausgleichen«, = verschmelzen in der Herbartischen Ausdrucksweise. Nun ist Benekes Anschauung die, daß durch jeden neuen Reiz ein neues Urvermögen verbraucht wird. Dasselbe kann also nicht wieder das psychische Element für irgend eine Empfindung bilden. So muß in der Seele die Anbildung neuer Urvermögen stattfinden und das geschieht wahrscheinlich im Schlafe durch Assimilation der aufgenommenen Reize. — Schon aus diesen zwei Kapiteln der Psychologie Benekes erkennt man, wie er bestrebt ist, die rein mechanistische Auffassung des Psychischen, die der Herbartischen

Seelenlehre aneignete, zu überwinden, wie er, trotzdem auch er schließlich eine mechanisch wirkende Kausalität des Seelenlebens anerkennt, Momente der Entwicklung des Seelischen nachweist und ihre genauere Gestaltung untersucht. Dem Fortschritt vom einfachen psychischen Gebilde bis zum zusammengesetzten gilt seine Untersuchung. Darin liegt die Bedeutsamkeit dieser Psychologie für die Pädagogik und es erklärt sich, daß noch heute einzelne Vertreter der Pädagogik bemüht sind, die Benekeschen Theorien in die Praxis zu übertragen. Wenn nun Herbart bei dem jungen Strümpell schon 1834 ein Hinneigen zu Beneke konstatiert.[1]) — es war das interessanterweise ein Jahr nach dem Erscheinen der »Pragmatischen Psychologie« — so war es außer dem erwähnten jedenfalls noch ein anderes Gebiet der Psychologie Benekes, welches Strümpell stark anzog, seine Wertschätzungstheorie. Diese bedeutet nun das 3. Moment, in dem das Pragmatische seiner Psychologie zum Ausdrucke kommt. Hier liegen die ersten bedeutsamen Anfänge der Bestrebungen, die den Intellektualismus der Herbartischen Psychologie bekämpften und das Gefühl als die wichtigste Triebkraft nicht allein für die Willenshandlungen, sondern für die höheren seelischen Bewußtseinsprozesse überhaupt gewürdigt wissen wollten. Es hat ja dieser Kampf bekanntlich bis in die Gegenwart herein bestanden, wenn auch mit allmählich verminderter Schärfe. Beneke sagt: Wir erfahren durch die Dinge um uns (d. i. deren Wahrnehmung) eine Steigerung oder Herabstimmung des Bewußtseins, und nach diesen Gefühlsbedingungen schätzen wir sie. Diese Steigerungen oder Herabstimmungen kündigen sich für unser Bewußtsein an 1. in ihrem unmittelbaren Gewirktwerden, 2. in ihren Reproduktionen als Einbildungsvorstellung. Durch sie wird die Wertschätzung der Dinge oder die praktische Weltansicht begründet; 3. in ihren Reproduktionen[2]) als Begehrungen, Willensimpulsen, welche in ihrer Gesamtheit im wesentlichen die Gesinnung des Menschen und die Grundlage seines Handelns bilden. Diese Wertschätzung aber, insofern sie bei allen Menschen im allgemeinen eine gleiche ist, führt zur Bildung allgemein gültiger sittlicher — auch ästhetischer oder logischer — Normen. Diesen Ausführungen liegt eine klare Er-

---

[1]) Brief Herbarts an Strümpell, abgedruckt im Strümpellheft des deutschen Schulmann dch. Spitzner. 1900. 3. Jahrg. 6. Heft.

[2]) Beneke faßt die Begehrungen bezeichnenderweise auf als Reproduktionen jener Gefühlssteigerungen und Herabminderungen. Er erklärt damit nicht das eigentliche Wesen des Willens. Immerhin ist wichtig, daß er die Willenshandlung mit einer Gefühlssteigerung in Zusammenhang bringt. Diese Erkenntnis ist durch die experimentelle Psychologie aufs klarste bestätigt worden.

kenntnis der Bedeutung des Gefühls für jeden höheren Bewußtseinsinhalt zu Grunde. Deutlich ist hier das gefühlt, was Strümpell später in seiner Lehre von den »freiwirkenden« psychischen Kausalitäten. weit mehr spezialisiert niedergelegt hat. Hier bei Beneke tritt diese Lehre auf innerhalb eines andern Systems, in anderer Verbindung, weniger geklärt und detailliert. Es bleibt beispielsweise unentschieden. wie sich von der bloßen mechanischen emotionellen Veränderung (Gefühlssteigerung und -herabsetzung) der Fortschritt gestaltet zum bewußten Gefühl (bei Strümpell: Gefühlsbewußtsein), zur klaren Erfassung des Inhaltes desselben, dann weiter zur neuen, höheren psychischen Qualität. Eine detaillierte Analyse aller dieser Seelenzustände wird nicht gegeben, auch die Ordnung ihres Hervortretens, die Art ihres Zusammenhanges nicht eingehender untersucht, mit einem Worte: Die einzelnen psychischen Erscheinungen sind noch nicht genügend unter den Gesichtspunkt der Entwicklung, des Auseinanderhervorwachsens gestellt, wir stehen eben hier noch in den Anfängen der pragmatischen Auffassung des Psychischen. So redet Beneke auch nur von moralischen Normen, die durch die Wertschätzung entstehen sollen. Auf diesem Gebiet des Moralischen (= Ethischen) tritt allerdings die innere Wertschätzung und ihre Wirkung am deutlichsten hervor, aber zu übersehen ist nicht, daß sie auch logischen wie ästhetischen Seeleninhalten voraufgeht. Strümpell überträgt sie daher mit Recht auf sämtliche Qualitäten unseres Bewußtseins. (2. Abschnitt. § 4.) Daß Benekes Auffassung hier eine andere ist, mag darin seinen Grund haben, daß er sich in seiner Spurentheorie einen eigenartigen psychischen Mechanismus konstruiert hatte, den er sich auf allen seelischen Gebieten wirksam dachte, ausgenommen das Ethische. Dieses blieb ihm somit allein übrig als das Gebiet der Wirksamkeit einer bewußten Wertschätzung.

Überblickt man das ganze System der Psychologie Benekes, so wird man vom wissenschaftlichen wie pädagogischen Standpunkte aus das pragmatische Prinzip anerkennen und viele pädagogisch fruchtbare Ideen an ihr würdigen müssen. Andrerseits wird man sagen müssen, daß hier erst die Grundzüge der Pragmatik des Psychischen gezeichnet worden sind. In seiner ganzen Kompliziertheit und Geschlossenheit kommt der Aufbau des seelischen Lebens, wie er sich im normalen und entwickelten Geiste gestaltet, nicht zur Darstellung. Eine zweite Aufgabe wäre dann gewesen, die psychische Genese des Individuums, wie sie sich bis zur vollen Reife der Psyche allmählich gestaltet, also das allmähliche Hervortreten der psychischen Kräfte zu untersuchen. Auch dazu finden sich bei Beneke nur die Anfänge.

Wir gedenken im Anschluß an die Betrachtung der Psychologie Benekes mit einem Worte wenigstens der psychologischen Schriften von Dittes.[1]) Sie tragen nicht den Charakter einer selbständigen eignen Forschung, sondern fußen ganz auf den Grundlagen, die der Psychologie durch Beneke vorgezeichnet wurden. Es dürfte sich lohnen, durch eine genaue wissenschaftliche Untersuchung das Verhältnis zwischen Dittes und Beneke einmal vollkommen festzustellen. Der Verfasser ist der Meinung, daß die Abhängigkeit Dittes' von Beneke, auch in den Einzelheiten, eine größere ist als nach der ganzen Darstellungsform dieses Autors von vornherein angenommen werden möchte.

Kant, Herbart und Beneke haben nachweislich einen bestimmenden Einfluß auf Strümpell ausgeübt und zwar bedeutsamerweise in jüngeren Jahren, wo die Rezeptivität des Geistes gegenüber der Spontaneität ihr Recht behauptet. Als vierter kommt hinzu Lotze. Die Beziehungen zwischen Lotze und Strümpell als Psychologen sind äußerst subtile. Beide Gelehrte lernten sich erst genauer kennen, als sie bereits ihren wissenschaftlichen Standpunkt ausgebildet hatten. Dazu stehen sie in Hinsicht auf ihre wissenschaftlichen Anschauungen einander sehr nahe, das gilt insbesondere von ihren Ansichten über die psychische Kausalität. Die Briefe Lotzes an Strümpell, von denen sieben noch erhalten und sechs in der »Allgemeinen Zeitung« a. a. O. veröffentlicht sind, beweisen in persönlich wie wissenschaftlicher Beziehung die Innigkeit des Verhältnisses beider zueinander.! Angesichts dieser Tatsachen ist es schwierig, die leisen Modifikationen, welche beide geschlossene Anschauungen aneinander verursachten, festzustellen.

Welche Ansichten Lotzes kommen für unser Thema in Frage? Lotze verwirft im Gegensatze zu Herbart die Ableitung der psychischen Weiterentwicklung einzig und allein aus der vorstellenden Tätigkeit der Seele. Er kennt außer ihr noch weitere grundlegende Entwicklungsfaktoren, deren Wesen und Wirken er allerdings nicht vollkommen zu analysieren vermag. Das seelische Geschehen steht für ihn im Gegensatze zu dem physischen Geschehen, den Naturprozessen. Er sagt darüber: »Die Physik ist vollendet, soweit es ihr gelingt, alle Naturprozesse auf bloße Bewegung der Massen zu reduzieren. Die Gleichartigkeit des Geschehens läßt eine genaue Be-

[1]) Von hierher gehörigen Werken Dittes' seien genannt: Das menschliche Bewußtsein. Gekr. Preisschrift. 1852. — Praktische Logik. 1871. — Lehrbuch der Psychologie. 1872. — Mit den speziell pädagogischen Werken vereinigt in der »Schule der Pädagogik«. 6. Aufl. 1901.

stimmung des Resultats zu, welches aus dem gleichzeitigen Zusammenwirken verschiedener Kräfte an demselben Objekt entsteht. Die psychischen Zustände dagegen kann man auf kein solches gemeinsames Maß bringen. Wäre die Seele nur ein vorstellendes Wesen, so würde sie alle diese Tatsachen, selbst wenn sie ihr eignes Verderben enthielten, nur genau und gleichgültig vorstellen. Daß sie ein Interesse daran nimmt, ist eine neue Tatsache, die aus einer andern Eigentümlichkeit ihres Wesens fließen muß. Das Wollen kann nicht nur ein Aufsteigen einer Vorstellung im Kampfe mit hindernden Kräften sein; ein wenn auch noch so dunkles Andere, das wir mit dem Ausdrucke ‚ich will' meinen, daß im Gegensatze zu einem bloßen Geschehen hier eine Tat vorliege, kann niemand wegleugnen.« Zur Verdeutlichung der höheren Kraft, welche das logische, »beziehende« Denken gegenüber der bloßen Vorstellung fordert, führt Lotze im Mikrokosmus Buch 2, Kap. 4 ein Beispiel aus dem Gebiete der Sprache an: »Zum Verständnis eines Satzes reicht nicht hin das Hören einer bloßen Reihenfolge von Wörtern, sondern ein Aufbewahren der früheren neben den späteren ist nötig. Ferner muß zur Ordnung und Abstufung der Beziehungen zwischen den einzelnen Vorstellungen ein Vorstellen ihres Zusammenhanges und ein Wissen ihres Wechsels, ein höheres Bewußtsein treten, welches die Einzelbeziehungen zusammenfaßt und beurteilt. Dazu gehört wiederum keine bloß vorstellende Seelentätigkeit.« Nach Lotze muß man also dem einheitlichen Wesen der Seele viel mehr zutrauen als die bloße Fähigkeit zum Vorstellen. Seine Anschauung — es ist dies für unsere Frage höchst bedeutsam — ist vielmehr die, daß sich aus diesen »Selbsterhaltungen« erster Ordnung, die infolge äußerer Reize als »Vorstellungen« entstanden sind, später neue innere Reize bilden können, durch welche die vorher nicht in Anspruch genommenen andern Leistungsfähigkeiten der Seele zur Äußerung veranlaßt werden. Aus obigen Ausführungen läßt sich entnehmen, daß Lotze außer der psychischen Kausalität im Sinne Herbarts, nach welcher Lehre alle geistigen Tätigkeiten entspringen aus einer einzigen Urtätigkeit der Seele, weitere, höhere Kausalitäten kennt. Sie sind die Entwicklungsfaktoren für die höheren Tätigkeiten des Geistes und bedeuten rein innerliche Entwicklungstriebe, unmittelbar hervorgewachsen aus den Empfindungen und Vorstellungen, nicht aus dem Gefühl. Es muß zum rechten Verständnis seiner psychologischen Grundanschauung vor allem gemerkt werden, daß es nach ihm neue Tätigkeiten sind, die durch die inneren Reize hervorgelockt werden, daß aber nicht eine Entwicklung des Bewußtseins von einer niederen Stufe zu einer

höheren im Sinne einer Weiterbildung eines schon Vorhandenen zu einem Höheren stattfindet. Das verbindet ihn mit Herbart und trennt ihn von Strümpell, wie letzterer selbst hervorhebt (Strümpell, Psychologische Pädagogik, S. 110—113). Während Lotze sich mit diesem Teile seiner Anschauungen im Gegensatz zu Herbart setzt, weist Strümpell hier nach, wie sich Lotzes Standpunkt sehr wohl mit dem Herbartischen vereinigen lasse. Lotzes Hinneigen zu den Herbartischen Grundanschauungen spricht sich auch aus in seiner Anschauung über das Wesen der Seele und ihrer ursprünglichen Anlagen. Auch darin steht er im Gegensatz zu Strümpell. Für Lotze besteht ein Dasein der Seele außerhalb ihrer Wirkungsweise, für Strümpell nicht. Ersterer kann sagen: Die Seele hat Geist, sie hat Gemüt, letzterer hingegen: sie ist Geist, ist Gemüt. Er muß jeden Fortschritt der Seele zu einem neuen Bewußtseinsinhalte einer Entwicklung derselben gleichsetzen, neue Tätigkeit kann er ihn nicht nennen. Es ist diese Differenz, so geringfügig sie scheinen könnte, für die ganze Auffassung des Psychischen von größter Bedeutung. Wir verzichten an dieser Stelle auf die Darstellung der Konsequenzen, die sie für den weiteren Aufbau des seelischen Lebens zur Folge hat, da uns die Darstellung der Psychologie Strümpells noch dazu führen wird. Es sei nur noch das betreffende Kapitel aus der Psychologie von Ostermann-Wegener herangezogen,[1]) die den Lotzeschen Standpunkt vertreten. Bezüglich der Fähigkeit, logische Denkformen sich zu bilden, argumentieren die Verfasser, daß diese Fähigkeit notwendigerweise in der Natur der Seele begründet sein müsse. Dafür, wie man sich diese natürliche, angeborene Anlage zu denken habe, führen sie Lotzes Worte an, welche besagen, daß diese Denkformen und Gesetze nicht a priori in der Seele liegen, sondern »daß in der ursprünglichen Natur des Geistes ein Zug liegt, der ihn nötigt, unter den Anregungen der Erfahrung unvermeidlich diese Auffassungsweisen des Erkennens auszubilden und daß andrerseits nicht der Inhalt der Erfahrung allein sie ihm schon fertig zur bloßen Aufnahme überliefert, sondern daß es eben dieser Natur des Geistes bedurfte, um durch die Eindrücke der Erfahrung zu ihrer Bildung getrieben zu werden.« Nachdem nun von Ostermann-Wegener der alte Inhalt des Begriffs Seelenvermögen abgewiesen ist, suchten die Verfasser die Entwicklung höherer Bewußtseinszustände zu veranschaulichen durch das Bild der Entwicklung des Keimes zur neuen Pflanze. Die Be-

[1]) Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik I, zweiter Hauptteil (Psychologie). 5. Aufl. 1893. Vergl. S. 125. 126. Indessen 6. Aufl. 1903.

hauptung, daß die Fähigkeit, logisch zu denken, in der ursprünglichen Natur der Seele irgendwie begründet sei, will im Sinne der Verfasser etwa soviel sagen, als wenn behauptet wird, daß die eigentümlichen Formen einer Pflanzenspezies schon in der ursprünglichen Natur des Pflanzenkeimes begründet seien. Es trifft dieses Bild vollständig die Lotzesche Meinung. Es liegt auch diesem Bilde der Gedanke zu Grunde, daß von Anfang an so und soviele Grundkräfte. Fähigkeiten, Anlagen in der Seele liegen, durch deren innerliche Aktivität, die ihrem Wesen nach nicht näher charakterisiert wird, in Verbindung mit der äußeren Anregung eine Neubildung (Zellen- und Gefäßbildung bei der Pflanze) zu stande kommt. Nicht von einer Weiterentwicklung der Anlagen selbst, nicht von einem Aussichherausentwickeln derselben ist die Rede. —

Für das Verständnis der Lotzeschen Anschauungen über das Wesen der psychischen Kausalität ist schließlich noch wichtig, zu bemerken, daß auch das Gefühl eine bedeutsame Stellung unter den Seelenkräften einnimmt. Es ist das um so bemerkenswerter, als ja Lotze in inneren Empfindungsreizen die Triebkräfte für höhere geistige Zustände findet, der Vorstellung also die primäre Bedeutung für die Entstehung der letzteren zukommt. Freilich hat es nicht seine ganz bestimmte und begründete Stelle in der geschlossenen Kette der menschlichen Geistesentwicklung, mehr als Hilfskraft steht es jenen inneren Reizen zur Seite, ihre Wirksamkeit wohl quantitativ in hohem Maße, nicht aber qualitativ beeinflussend. Es ist das Organ der Wertempfindung. »Das Gefühl ist das Licht, in welchem die objektive Vortrefflichkeit der Dinge für uns erst wirklich zu leuchten beginnt.« (Mikrokosmus.) Billigung und Mißbilligung sind der Ausdruck des Wertes, den wir als solchen nur im Gefühl wahrnehmen. Man wird hier durch manche seiner Ausführungen, besonders durch die Art und Weise wie er die Bedeutung der Wertempfindung betreffs der ethischen Bewußtseinsinhalte würdigt, an Benekes Wertschätzungstheorie erinnert. Es mag auf diesem Gebiete tatsächlich ein Einfluß Benekes auf Lotze zu konstatieren sein. Bei beiden bleiben aber die Fragen offen: Welche Bedeutung hat diese Wertschätzung für den weiteren Aufbau des Seelenlebens, welches ist ihre Wirkungsweise, inwiefern verknüpft sie die niederen mit den höheren Gebieten des psychischen Lebens kausal?

Diesen Fragen sucht nun Strümpell auf den Grund zu kommen. Wir wenden uns vor der Darstellung der Strümpellschen Anschauungen vorerst noch der Psychologie von Waitz zu, der für das in Frage kommende Gebiet Strümpell am nächsten steht.

§ 5. Waitz. Strümpell (historische Stellung)

Waitz' Verwandtschaft mit Strümpell liegt in der bedeutungsvollen Stellung, die er dem Gemütsleben einräumt. Die Gefühle, welche durch besondere Arten des Zusammentreffens einzelner Vorstellungen oder ganzer Reihen entstehen oder bedingt sind, die großen Hauptinteressen, welche auf den ganzen Gruppen und Massen inhaltlich verwandter Vorstellungen ruhen und unter sich hier eine mehr wechselnde, dort eine festere Rangordnung eingehen, sie alle üben nach seiner Ansicht einen bedeutungsvollen Einfluß aus auf die Richtung, welche die weitere Entwicklung des geistigen Lebens nimmt. Ja mehr noch: Ein tief und vielseitig gebildetes Gemütsleben würde, — nach seiner Meinung — wenn es nicht selbst schon eine entsprechende intellektuelle Bildung zur Voraussetzung hätte, notwendig eine solche aus sich hervortreiben. Das Gemütsleben zwingt alle übrigen Interessen, sich nach ihm zu richten und wird leitend für alle Werturteile. Gefühle und Interessen beeinflussen somit die Intelligenz und den Willen. Sie wandeln je nach dem Ausfall des Werturteils die Vorstellungen in Begehrungen und geistige, wie aktuelle Leistungen — oder auch in Verabscheuungen um. Man darf wohl sagen: Waitz fühlt in dem Gefühl die Macht der schöpferischen psychischen Kausalität. Er nützt aber diese Erkenntnis nicht vollständig aus. Er setzt das Gefühlsleben in kein klares Verhältnis zum psychischen Mechanismus, verfolgt es nicht bis in die ersten Anfänge und bis zu seiner schließlichen Entwicklung hin. Er kann das nicht, weil er die Grenzen zwischen rein mechanisch bewirktem und normiertem Bewußtsein nicht deutlich zieht. Es ist schwer festzustellen, ob eine direkte Beeinflussung Strümpells durch Waitz stattgefunden hat. Sie ist unwahrscheinlich, weniger wegen Strümpells Aufenthalt in dem entlegenen Dorpat bis zu der Zeit, in welcher sich sein wissenschaftlicher Standpunkt gefestigt hatte, als vielmehr, weil sich in Strümpells Schriften hierzu keine Andeutung und kein bestimmter Anhalt finden.

Wir fragen uns nun am Schlusse des ersten Teils der historischen Übersicht: Welche Fragen blieben nach dieser Entwicklung der pädagogischen Psychologie noch zu beantworten übrig? Die Pädagogik muß sich auf ein exaktes Wissen über die Vorgänge stützen können, die sich beim Lehren und Erziehen im Innern der Kinder abspielen. Die Frage nun: Worin bestehen die Bildungsvorgänge? Nach welchen Gesetzen vollzieht sich die Entwicklung des Geistes, besonders in der Zeit des Ausreifens, in welchen Abstufungen und Verknüpfungen findet die Weiterbildung statt? harrte trotz vielfacher und gedeihlicher Ansätze noch immer einer befriedigenden Antwort. Es war

schon längst nun nach einer möglichst lückenlosen Analyse des geistigen Entwicklungsganges gestrebt worden, aber noch lange nicht war dieselbe in einer Weise möglich, daß die Pädagogik es bei dem Erreichten hätte bewenden lassen können. Wann auch wird jemals der Zeitpunkt eintreten! Die Forschungen zur Lösung der angedeuteten Aufgaben mußten sich — auch das lag in dem bisherigen Entwicklungsgange vorgezeichnet — in der Hauptsache nach drei Richtungen hin erstrecken: 1. Es mußte versucht werden, die Grenzen des psychischen Mechanismus zu bestimmen. 2. Die Momente, welche die höheren Geistestätigkeiten gegenüber den sich rein mechanisch vollziehenden charakterisieren, mußten festgestellt, ihre Ursachen erforscht, Gliederung und Aufbau dieses Gebiets klargelegt werden. 3. Es mußte festgelegt werden, wie sich der Übergang von der niederen zur höheren Sphäre des Geistigen gestaltet, ob und inwiefern im Gefühlsleben die Triebkräfte für die Weiterentwicklung der einfachen seelischen Tätigkeiten liegen.

Daß nach diesen Richtungen hin die Aufgaben einer fruchtbaren pädagogischen Psychologie zu suchen sind, hat Strümpell nun schon früh erkannt. Seine persönliche pädagogische Beanlagung und die näheren Umstände seines Bildungs- und Entwicklungsganges, vor allem die Tatsache, selbst praktische Erziehertätigkeit an Kindern ausüben zu können, haben ihn dabei wirksam unterstützt. Aber erst sehr spät, nach jahrzehntelanger innerlicher Verarbeitung, trat er mit seinen Ansichten schriftstellerisch hervor in seinen drei Hauptwerken: Psychologische Pädagogik 1880, Grundriß der Psychologie 1884, Pädagogische Pathologie 1890.

Ein günstiges Schicksal führte Strümpell als Student zu Herbart, den er zufällig persönlich kennen gelernt hatte, nach Königsberg. Heute, wo die Lebensarbeiten beider Männer vor uns liegen, würde man ohne biographisches Material aus ihren wissenschaftlichen Anschauungen allein schon ersehen können, wie sich das Verhältnis zwischen beiden gestalten mußte: Zuerst unbedingte Verehrung und Zustimmung seitens Strümpells, der »unbeschreibliche« Eindruck einer großen Forscherpersönlichkeit forderte sein Recht, und Strümpells »Erläuterungen zu Herbarts Philosophie mit Rücksicht auf die Berichte, Einwürfe und Mißverständnisse ihrer Gegner« I. (Göttingen 1834) liefern den Beweis. Aber inmitten der Verteidigung der Lehre Herbarts wird der Verteidiger schwankend, der zweite Band erscheint nicht, die intensive Beschäftigung mit Herbart hatte negativen Erfolg, denn die Einwürfe der Gegner waren nicht alle von der Hand zu weisen, und die mechanistische Auffassung des Seelenlebens befriedigte

ihn selbst immer weniger. Der Gedanke, daß sich das geistige Leben im Laufe der Jahre entfaltet, weiterbildend das Innere sich selbst aufbaut mit schöpferischer Kraft, daß ein biologisches Prinzip in der Seele waltet, wurde so mächtig, daß er Veranlassung gab zu brieflichen Auseinandersetzungen zwischen beiden[1]) und zur schließlichen Trennung. Strümpell hatte alle seine Bedenken, besonders auch die Hinweise auf die Widersprüche zwischen Herbarts Psychologie und Pädagogik in einem größeren Aufsatze zusammengefaßt,[2]) der von Herbart gelesen, mit Randbemerkungen versehen und zurückgeschickt wurde. Hier liegen jedenfalls die Keime der Lehre von den freiwirkenden psychischen Kausalitäten. Dieses Schriftstück, das interessante Aufschlüsse über Strümpells wissenschaftliche Entwicklung gewähren müßte, desgleichen über Herbarts eigene Stellung zu den Einwürfen, die noch heute seine unbedingten Anhänger vergeblich zu entkräften suchen, scheint leider nicht mehr vorhanden zu sein. Die innerliche Einigung zwischen Herbart und Strümpell erfolgte nicht. Strümpell, 23 jährig damals, suchte andern Anschluß und fand ihn bei Beneke und Kant. Viele von den Ideen dieser Forscher berührten sich mit den seinigen. Freilich das Ziel, das ihm vorschwebte, sah er durch sie noch nicht erreicht. So begrüßte er mit Freuden die Gelegenheit, die pädagogische Praxis ausüben zu können, wurde Privaterzieher und bewies damit, wie klar er sich schon damals darüber war, wo und wie man Aufschluß über den Entwicklungsgang des psychischen Lebens erlangen könne. Es erhielten nun seine Theorien im Laufe der Jahre die allseitigen empirischen Stützen durch das Studium des geistigen Werdegangs der Kinder. Schon in Dorpat, wo sich ihm ein weites Feld praktischer Tätigkeit auftat, ist er mit sich ins Reine gekommen über die grundlegenden Fragen seiner Psychologie, von denen diejenige über das Entstehen höherer, normierter Bewußtseinsinhalte die wichtigste war.[3]) Inwieweit nun Strümpell die von uns oben[4]) charakterisierten Aufgaben gelöst hat und in welchen Punkten er über seine Vorgänger hinausgekommen ist, wird sich ergeben, wenn wir seine Lehren im einzelnen betrachtet haben werden. Damit gelangen wir zum zweiten Abschnitte.

---

[1]) Zwei Briefe Herbarts an Strümpell sind jetzt von A. SPITZNER veröffentlicht im deutschen Schulmann a. a. O. Strümpell selbst hatte für seine Lebenszeit jede Veröffentlichung über sein Verhältnis zu Herbart untersagt.

[2]) Die Darstellung stützt sich hier auf eine mündliche Mitteilung von A. SPITZNER, nach der Strümpell selbst diese Arbeit zuletzt an K. Kehrbach gesandt hat.

[3]) Vergl. SPITZNER, Ludwig v. Strümpell. I. Abschnitt.

[4]) Vergl. S. 104. (Forts. folgt.)

Sozialeudämonismus und sittliche Verpflichtung

Von
Dr. **G. Burk,** Eibenstock im Kgr. Sachsen

(Fortsetzung)

Nach diesem notwendigen Exkurs über das Wesen der Lust und Unlust und den Begriff des Eudämonismus kommen wir nun zu Benthams Definition der Moral: »Die Moral ist also die Lehre von der Kunst, die Handlungen so zu leiten, daß man die möglichst größte Summe von Glück hervorbringe.« Das ist die Definition des Eudämonismus oder Utilitarismus. Beides sind Namen für dieselbe Sache. Nur der Standpunkt der Betrachtung ist ein verschiedener: dort wird der Zweck, hier das Mittel ins Auge gefaßt für den als bekannt vorausgesetzten Zweck.

Es entsteht nun die Frage: Wer ist das Subjekt, welchem die größte Summe von Glück zu teil werden soll? Nach den bisherigen Voraussetzungen kann es sich nur auf das einzelne Individuum selbst beziehen, denn es ist uns doch versichert worden, daß der Mensch sein Motiv nur aus der Lust oder Unlust hernehmen kann. Damit ist selbstverständlich nicht irgend eine beliebige Lust gemeint, sie möge zu gute kommen, wem sie wolle, sondern die des Individuums selbst. »Eudämonismus ist immer praktischer Egoismus« (Kant).

Pfleiderer[1]) allerdings bestreitet das und versucht eine Ehrenrettung des eudämonistischen Prinzips gegenüber diesem Vorwurf. Er führt nämlich aus: »Der gewöhnliche Eudämonismus, das Glückseligkeitsstreben für sich selber, ist allerdings nichts anderes als Egoismus, daher unbedingt als sittliches Prinzip verwerflich.« Aber, fährt er fort: kann man sich nicht die Eudämonie eines andern zum Ziele setzen? Dann wäre doch das Eudämonie-Streben nicht mehr verwerflich, sondern im Gegenteil, ein solcher Eudämonismus wäre sittlich höchst wertvoll und gleichbedeutend mit Altruismus, Wohlwollen. Aber worin besteht diese Ehrenrettung anders, als in einem Gebrauch des Begriffs »Eudämonismus«, der einfach als geschichtlich falsch bezeichnet werden muß, wie unsere Ableitung desselben deutlich zeigt. Wir werden diese Art der Fundierung des Eudämonismus ausführlich in Kapitel III darzustellen haben.

Wie läßt sich nun die ethische Forderung, das g r ö ß t m ö g l i c h e G l ü c k d e r g r ö ß t e n A n z a h l s e i a n z u s t r e b e n, wie Bentham

---

[1]) Pfleiderer a. a. O.

schließlich sein Moralprinzip formuliert, mit obiger Ableitung aus dem einzelnen Interesse vereinbaren? Ich soll auf einmal nicht nach meinem Wohlsein, sondern nach dem der Gesamtheit streben![1]) Von dem individualistischen Eudämonismus sind wir mit einem Sprunge auf dem Gebiete des Sozial-Eudämonismus angekommen. Hier ist entschieden eine klaffende Lücke in dem System, welche überbrückt werden muß.

J. ST. MILL versucht nun folgende »logische« Begründung:[2]) Jedes Individuum erstrebt seine eigene Glückseligkeit, mithin streben alle zusammen nach der allgemeinen Glückseligkeit. Aber darin steckt ein leicht durchsichtiger Trugschluß, indem nämlich das Distributivum kollektivisch gebraucht wird. Es wäre auch sonderbar, wenn durch Summieren von einzelnen egoistischen Strebungen ein allgemeiner Altruismus resultieren sollte! Andrerseits fühlt MILL die Schwäche dieses Scheinbeweises so sehr, daß er weiterhin unter Preisgabe seines positivistischen Standpunktes durch künstliche Schaffung eines Gefühls der metaphysischen Einheit aller Menschen seinen Betrachtungen aufzuhelfen sucht nach Art der pantheistischen, monistischen Systeme, wie wir sie etwa bei SPINOZA vorfinden. Hiernach ist die Menschheit »ein einziges reales Wesen; was ich also dem einzelnen Menschen tue, tue ich dem ganzen Menschengeschlechte.«[3])

Nach Abweisung dieser Versuche wird nichts anderes übrig bleiben als die einzig konsequente Voraussetzung BENTHAMS: daß auf eudämonistischer Grundlage das Interesse der Gesamtheit mit dem des einzelnen zusammenfallen müsse. Demnach wäre also Sozial- und Individual-Eudämonismus identisch, letzterer somit Ergänzungsmittel oder Sondererscheinung des ersteren. Der individualistische Standpunkt ist also prinzipiell gar nicht verlassen. Der einzige Unterschied ist der, daß in diesem sozialeudämonistischen Systeme das Wohl der Gesamtheit unmittelbar an-

[1]) Richtig beobachet HÄRING:*) »Überhaupt ist es ein Kunstgriff der Wohlfahrtslehre, daß sie möglicht unbestimmt über das Verhältnis von eigenem und fremdem Wohl sich ausdrückt. Zu Anfang sagt sie großartig: Glück ist das Ziel, und jeder denkt mit Recht an sein eignes. Bald aber heißt es: eignes oder fremdes Glück. Nach einer Weile: natürlich das fremde voran« usw.

[2]) Vergl. FLÜGEL, Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. S. 151. — KALER, Die Ethik des Utilitarismus. 1885. S. 46.

[3]) FLÜGEL a. a. O. S. 152.

*) D. TH. HÄRING, Das christliche Leben auf Grund des christlichen Glaubens. Christliche Sittenlehre. Calw 1902. S. 36 f.

zustreben ist, woraus dann das eigentlich erstrebte Ziel, die individuelle Wohlfahrt hervorgehen soll.

Leider besteht aber die Schwäche dieser Begründung eben darin, daß dieses Postulat sich in keiner Weise gegenüber den empirischen Tatsachen aufrecht erhalten läßt, ja oft im schroffen Gegensatz zu ihnen steht.[1] Ja nicht einmal in einem Idealstaate der Zukunft, auf welchen SPENCER und BEBEL vertröstet, würde sie zutreffen, geschweige denn in unserer Zeit, wo wir uns mitten im sozialen Kampfgewoge befinden, und sich die Interessen von Arbeit und Kapital meist noch diametral gegenüberstehen.[2]

Aber stellen wir uns einmal ganz auf den Standpunkt dieses, wie wir uns ausdrücken können, individualistischen Sozialeudämonismus! Wird es uns gelingen, das, was wir als eine Hauptsache jedes ethischen Systems hingestellt haben: den Grund seiner Verbindlichkeit für das Individuum, anzugeben? Wie steht es mit dem Pflichtbegriffe?

A. Der Begriff der Pflicht im individualistischen Sozial-Eudämonismus

Man pflegt die Pflichten einzuteilen in Pflichten gegen sich selbst und Pflichten gegen andere, wobei wir nicht weiter auf die viel erörterte Streitfrage eingehen wollen, ob es überhaupt richtig ist, von Pflichten gegen sich selbst zu reden.

Bei dem auf der Voraussetzung der Harmonie des Individual- und Sozialinteresses oder, was auf dasselbe hinauskommt, bei dem auf Egoismus begründeten Sozial-Eudämonismus, lösen sich nun alle Pflichten gegen andere auf in Pflichten gegen sich selbst, d. h. Rücksichten auf das wohlverstandene eigene Interesse. Denn das Wohl der andern wird doch nur angestrebt zu dem Zwecke, das eigene so am besten zu fördern, also aus Egoismus. Ist das aber nicht ein himmelschreiender Mißbrauch des sittlichen Sprachschatzes, wenn man solche Beweggründe mit dem erhabenen Ausdrucke »Pflicht« bezeichnet? Gegenüber diesen eudämonistischen Verwässerungsversuchen des Begriffes »Pflicht« tut es wahrlich not, sich die mit goldenen Lettern

---

[1]) IHERING, Zweck im Recht. 3. Aufl. II. S. 163, I. S. 47 f. — HENSEL, Ethisches Wissen und ethisches Handeln. Freiburg, Mohr, 1889. S. 12 ff. u. a.

[2]) Vergl. FR. ALB. LANGE, Die Arbeiterfrage. 2. Aufl. Winterthur 1870. Spez. das Kapitel: »Kapital und Arbeit«, ein Buch, das »seine Bedeutung für Gegenwart und Zukunft« behalten wird. — GIZYCKI, Vorlesungen über soziale Ethik. Berlin 1895.

aus der Vergangenheit hervorleuchtenden unsterblichen Worte KANTS zu vergegenwärtigen:[1])

»Pflicht! du erhabener, großer Name, der du nichts Beliebtes, was Einschmeichelung bei sich führt, in dir fassest, sondern Unterwerfung verlangst, doch auch nichts drohest, was natürliche Abneigung im Gemüte erregte und schreckte, um den Willen zu bewegen, sondern bloß ein Gesetz aufstellst, welches von selbst im Gemüte Eingang findet, und doch sich selbst wider Willen Verehrung (wenn gleich nicht immer Befolgung) erwirbt, vor dem alle Neigungen verstummen, wenn sie gleich ingeheim ihm entgegenwirken, welches ist der deiner würdige Ursprung, und wo findet man die Wurzel deiner edlen Abkunft, welche alle Verwandtschaft mit Neigungen stolz ausschlägt, und von welcher Wurzel abzustammen, die unnachlaßliche Bedingung desjenigen Wertes ist, den sich Menschen allein selbst geben können?«

Doch zurück zu dem Pflichtbegriffe im Eudämonismus! Es gilt ja als psychologisches Gesetz, daß der Mensch nur aus Rücksicht auf seinen Nutzen, auf seine Lust oder zur Vermeidung von Unlust überhaupt zum Handeln kommt. »Nur vom Nutzen wird die Welt regiert!«[2]) Es ist aber töricht, wie KANT gegenüber der Glückseligkeitslehre ausführt, das erst gebieten zu wollen, wonach jeder von selbst strebt.

Außerdem kann ja dann von freier Willensentscheidung gar nicht mehr die Rede sein. Und so wenig, wie man etwa bei Tieren, welche nach ihren physischen Gesetzen ihrem Triebleben folgen, diese Tätigkeit als Pflicht bezeichnen kann, ebenso wenig kann man beim Menschen von Pflicht sprechen, wenn er so handelt, wie seine Natur angelegt ist.

Wird nun der Mensch überzeugungsvoll darüber aufgeklärt, daß er dieses sein natürliches Ziel besser erreicht mittels der Gesellschaft, so wird er für diese Aufklärung dankbar sein, wenn anders er nicht auf dem menschenunwürdigen, oder vielmehr unnatürlichen hedonistischen »Lustprinzipe des Augenblicks« steht, und sich ohne weiteres darnach richten. Von Pflichtgefühl, das ihn erst noch dazu bestimmen müßte oder könnte, kann dabei nicht die Rede sein.

Handelt er nun trotzdem gegen diesen seinen eigenen Nutzen, so kann dies nur zweierlei Ursachen haben. Entweder ist er in

---

[1]) KANT, Kritik der praktischen Vernunft. I. Buch. III. Hauptstück: Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft.

[2]) TERZKY in »Wallensteins Tod«. I. 6. — Vergl. ZILLER, Allg. Phil. Ethik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886. S. 54.

seinen Entschließungen oder Handlungen unfrei durch irgend welche äußeren oder inneren Hemmungen (das ist z. B. auch bei Geisteskranken der Fall), dann kann sein Handeln überhaupt nicht ethisch bewertet werden; oder aber liegt der Fehler in mangelnder Einsicht. Er kann sich etwa aus Beschränktheit oder mangelnder Intelligenz oder aus irrtümlicher Auffassung diese Überzeugung nicht zu eigen machen, dann wird er eben nach wie vor ganz konsequent und natürlicherweise seinen Vorteil auf direktem Wege zu erlangen suchen und sich nicht erst auf den nach seiner Meinung unsicheren und unrentabeln Umweg einlassen, denselben durch Streben nach dem Gesamtwohle zu erreichen. Steht er auf diesem Standpunkte der Einsicht, so kann er auch gar nicht anders. Eine Pflicht, dennoch das Gesamtwohl anzustreben, könnte er nur anerkennen zugleich mit dem sacrificium intellectus. Er gleicht dann einem Menschen, der sich von dem Vorteile einer bestimmten Versicherungsanstalt nicht überzeugen kann, und es deshalb vorzieht, die Versicherungsprämie zu sparen und dieselbe direkt und sicherer anzulegen.[1]) Die Einsicht des Menschen unterliegt nun keiner ethischen Beurteilung, kann deshalb auch nicht zum Gegenstand des Pflichtbegriffs gemacht werden, sondern allein der Wille des Menschen. (Allerdings kann ja dieser Mangel auch ein selbstverschuldeter sein, aber dann trifft der Tadel nicht die mangelhafte Einsicht, sondern einen früheren Willen, der sich etwa seinerzeit gegen weitere Bildung gesträubt hat.) Erkennen und Nichterkennen an sich sind rein intellektuelle Vorgänge, die einzig und allein abhängig sind von den jeweiligen Apperzeptionsumständen, unter welchen der Verstand die Dinge gar nicht anders auffassen kann. Der Wille kommt hierbei nicht in Betracht. Deshalb ist hier lediglich nur eine Beurteilung über Richtigkeit oder Unrichtigkeit statthaft.[2]) Das entspricht auch ganz der Ansicht Benthams, der die Erfüllung der Pflichten gegen sich selbst als aus der »Tugend der Klugheit«[3]) entsprungen bezeichnet. Verfehlungen würden demgemäß dem »Laster der Dummheit« oder

[1]) Vergl. Steinthal, Ethik. S. 215. — Vergl. Windelbands köstlichen Spott über diese Anschauung a. a. O. S. 345: »Gibt es etwas Erhebenderes, als den Gedanken, daß die Gesellschaft das Ideal aller Assekuranzanstalten ist? eine Versicherungsgesellschaft auf Gegenseitigkeit, bei der die Pflicht die Einzahlung und das allgemeine Glück die Dividende ist?«

[2]) Vergl. Dörpfeld, Zur Ethik. Gütersloh, Bertelsmann, 1895. S. 80. (»Über das falsche Dogma von der moralischen Beurteilung und Pflicht des (intellektuellen) Glaubens.«)

[3]) Bentham a. a. O. S. 84.

des Irrtums entsprossen zu betrachten sein. Da werden allerdings die Begriffe »Pflicht«, »Tugend«, »Laster« in sehr übertragenem Sinne gebraucht! Da nun die Pflichten gegen andere sich auflösen in Rücksichten auf das eigene Interesse, so steht die Sache bei jenen natürlich auch nicht anders.

Darum heißt es auch bei Bentham im Anschlusse an die Bemerkung,[1]) ein über seine wahren Vorteile aufgeklärter Mensch würde sich nicht einmal ein verborgenes Verbrechen erlauben: Daß trotzdem derlei oft geschehe, erkläre sich nur daraus, daß die meisten Menschen eben eines genügend aufgeklärten Verstandes ermangelten und zu wenig Einsicht besäßen. Wenn es aber nun außerdem noch heißt: »Diese Verbindung zwischen den fremden Interessen und den eignen zu fühlen, muß man einen aufgeklärten Verstand und ein von verführerischen Leidenschaften freies Herz besitzen. Die meisten Menschen haben weder genügend Einsicht, noch genug Seelenstärke, noch genug sittliches Gefühl«, so schleichen sich hier wieder die bekannten sittlichen Begriffe verbessernd in das System ein. Ebensowenig statthaft ist es, wenn er von der »Unruhe des Herzens spricht, welche alle Freuden (des Verbrechers) vergiftet.« Denn hier muß doch jedermann an sittliche Gewissensbisse denken. Furcht vor etwaiger Entdeckung wäre ja nach den gemachten Voraussetzungen unnötig, wenn der Betreffende ein wirklich »sittlicher« (!) d. h. richtig rechnender Mensch ist. Weist doch andrerseits Bentham geflissentlich darauf hin, daß »das Vergnügen, das selbst ein verworfener Verbrecher bei der Ausübung seiner Tat genießt«, an sich Lust und erstrebenswert sei, also auch sittlich, falls Unlustfolgen (Furcht vor Entdeckung usw.) absolut ausgeschlossen sind.[2])

---

[1]) Bentham a. a. O. S. 89.

[2]) Trefflich charakterisiert der »alte« Dörpfeld[*]) die Stellung des individualistischen Sozial-Utilitarismus zu dem Pflichtbegriff: Darnach ist »jeder Mensch egoistisch, d. h. seine letzte Absicht geht immer auf sein eignes Wohl; das liegt in seiner Natur; nun lehren aber Geschichte und Erfahrung, daß der einzelne nur dann sicher für sein eignes Wohl sorgt, wenn er vor allem für das Wohl des Ganzen sorgt, denn sonst würden die einzelnen in ihrer Selbstsucht sich gegenseitig aufreiben. Die Gesinnung, welche diese Lehre voraussetzt, ist somit nicht anderes, als der Egoismus; und das Handeln, was sie fordert, fordert sie im Namen der Klugheit: aber sie fordert es eigentlich auch nicht, sondern rät es nur an. Wer dem zuwiderhandelt, versündigt sich damit nicht, sondern begeht nur eine Torheit; ob andere dabei zu Schaden kommen, braucht ihn dabei nicht zu bekümmern; was ihn zu bekümmern hat, ist lediglich dies, daß er vielleicht schließlich selber schlecht

---

[*]) Dörpfeld, Zur Ethik. S. XXVIII.

Statt des kategorischen Imperativs des Sittengesetzes: Du sollst tun, was das moralische Gesetz vorschreibt, unbedingt, was immer für Folgen daraus kommen mögen, tritt bei den Utilitaristen der hypothetische Imperativ der Klugheitsratschläge ein:[1]) wenn du für dein Wohlbefinden und deine Glückseligkeit sorgen willst, dann mußt du dies oder das tun oder lassen.«[2]) Insofern nun der Bedingungssatz eine für jedes Wesen selbstverständliche Voraussetzung enthält, braucht er nun nicht besonders mehr angeführt zu werden, und so nimmt der Satz allerdings die Form des kategorischen Imperativs an. Aber ein eigentliches: »Du sollst« kennt diese »Ethik« nicht. Also dieser individualistische Sozial-Eudämonismus ist selbst bei völliger Anerkennung seiner Voraussetzungen mit dem Aufdecken der sittlichen Verpflichtnng um kein Haar besser daran, als der eigentliche egoistische Eudämonismus, den seinerzeit KANT[3]) bekämpfte.

B. Begriff des Opfers im individualistischen Sozial-Eudämonismus

Wenn wir nun auch die Voraussetzung von der Koinzidenz der Individual- und Sozial-Interessen kritiklos aufnehmen, so konstatieren andrerseits doch selbst die Vertreter dieser Richtung Ausnahmen

---

dabei fährt, dieweil die andern sich dann um sein Wohl und Wehe auch nicht bekümmern. Die ganze Weisheit dieser Theorie faßt sich also zusammen in der Klugheitsregel: »eine Hand wäscht die andere«.

[1]) Vergl. KANT, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. ed. Kirchmann, 1897. S. 36 ff. — PAULSEN, IMMANUEL KANT, Sein Leben und sein Lehre. Stuttgart, Frommann, 1899. S. 310.

[2]) Hinzuzusetzen wäre noch die Einschränkung: »Allerdings, ob dich die Befolgung dessen auch wahrhaft glücklich macht, ist mir zwar höchst wahrscheinlich nach statistischer Berechnung, aber absolut garantieren kann ich dafür nicht. Dazu müßte ich allwissend sein«. Vergl. KANT a. a. O. S. 41.

[3]) Vergl. KANT:*) Doch ist das Prinzip der eigenen Glückseligkeit am meisten verwerflich, nicht bloß deswegen, weil es falsch ist und die Erfahrung dem Vorgeben, als ob das Wohlbefinden sich jederzeit nach dem Wohlverhalten richte, widerspricht, auch nicht bloß, weil es gar nichts zur Gründung der Sittlichkeit beiträgt, indem es ganz was anderes ist, einen glücklichen, als einen guten Menschen, und diesen klug und auf seinen Vorteil abgewitzt, als ihn tugendhaft zu machen; sondern weil es der Sittlichkeit Triebfedern unterlegt, die sie eher untergraben und ihre ganze Erhabenheit zernichten, indem sie die Bewegursachen zur Tugend mit denen zum Laster in eine Klasse stellen und nur den Kalkül besser ziehen lehren, den spezifischen Unterschied beider aber ganz und gar auslöschen.

---

*) KANT, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. ed. Kirchmann. S. 69. — — Vergl. dazu JUST, Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart. Wien und Leipzig, Pichler. S. 7 ff.

von der Allgemeinregel. »Neigung und Sitte, Einzelwille und Gesamtwille streben im ganzen und großen das Handeln in demselben Sinne zu bestimmen; ... es kann nur zufällig und ausnahmsweise ein Zwiespalt zwischen beiden vorkommen. ... Der Widerstreit zwischen Pflicht und Neigung ist demnach als Ausnahme zu konstruieren.«[1]) aber als eine Ausnahme, mit der ein Ethiker doch stark zu rechnen hat, weil er sie keineswegs zu den Abnormitäten und höchst unwahrscheinlichen Ereignissen zählen kann, die eben »so gut wie gar nicht« vorkommen, und über die man sich deshalb als Praktiker wenig Kopfzerbrechens zu machen braucht. (Obwohl allerdings vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus ein solcher Fall, der mit der gemachten Voraussetzung im Widerspruch steht, genügen würde, den Forscher zu veranlassen, sein ganzes System einer erneuten Revision zu unterziehen.) Paulsen selbst sieht sich zu dem Zugeständnisse veranlaßt, daß im Bewußtsein des einzelnen Pflicht und Neigung, Einzelwille und Gesamtwille »wenn nicht regelmäßig, so doch häufig genug als Gegensatz sich darstellen.« Was dann? Hier kann nun der individualistische Sozialeudämonist, der nur unter der Voraussetzung das utilitaristische Prinzip angenommen hat, seinem eigenen Wohle so am besten zu dienen, keinen Augenblick im Zweifel sein, was er zu tun hat. In diesem Falle kann er sich einfach von der Verbindlichkeit des »sittlichen« Systems dispensieren und seinerseits eben auch »ausnahmsweise« von der sozialutilitaristischen Regel abgehen. Wortbruch, Lüge, Untreue, alles ist erlaubt. Denn, hat ihn sein System im Stiche gelassen mit seinen Glücksverheißungen, so muß er sich in seinen Voraussetzungen betrogen betrachten, und ist natürlich damit seiner Verbindlichkeiten, für diesen Fall wenigstens, los und ledig. Denn »so haben wir nicht gewettet!« Damit hat natürlich das System ein arges Loch bekommen und kann sich als System aufgeben. Denn wenn es dem Individuum zu statten kommt, wird es so wie so die Interessen der Gesamtheit wahrnehmen; dazu brauchts keines besonderen ethischen Systems, nützt es ihm dagegen nichts, oder würde es ihm sogar schaden, so würde er gegen sein eignes Prinzip handeln, wenn er für jene eintreten würde.[2]) Natürlich

[1]) Paulsen a. a. O. I. S. 320 ff.

[2]) Daß die Lebensauffassung des individualistischen Sozial-Eudämonisten oder praktischen (oft sehr praktischen!) Egoisten tatsächlich solche Früchte zeitigt, zeigt ein Blick aufs öffentliche und private Leben. Die Gesellschaft ist ihm nur die milchende Kuh, für die er auch das »Opfer« des Futters und der sorgsamen Pflege aufbringt. Und er kommt sich selber dabei recht edelmütig, pflichtgetreu, gutherzig, sozial vor! Versagt sie ihm aber die Milch, dann ist es ebenso selbstver-

darf das Individuum nicht in beschränkter Kurzsichtigkeit nach Art des Hedonismus seinen augenblicklichen Nutzen oder seine Lust suchen wollen, als Anhänger der »ethischen« Richtung, welche die »Souveränität des Augenblicks« als höchste Norm anerkennt, sondern seine ganze Lebenstotalität als eines sozialen, geschichtlichen Wesens in Betracht ziehen. Also wir reden hier nicht von den Neigungen, welche das Individuum im wohlverstandenen eigenen Interesse daranzugeben hat, etwa als Versicherungsprämie gegen spätere Unlust, oder um sich für später ein bleibendes Wohlsein zu garantieren.

In eine solche Lage kann nun das Individuum kommen, wenn die Rücksicht auf die Gesamtheit es erheischt, einen persönlichen Vorteil schwinden zu lassen, welcher zum Nachteile jener ausschlagen könnte oder nur auf ihre Kosten zu erreichen wäre:[1]) oder wenn sie ihn veranlassen wollte, sich positiv an der Förderung der Gesamtinteressen zu beteiligen, ohne daß ihm für seine Bemühungen der geringste Vorteil erwüchse oder überhaupt in Aussicht stünde. Denn da alles Handeln die eigene Lust zum Zweckmotiv hat, so wäre ein Handeln der Selbstlosigkeit, das diesen Zweck nicht verfolgt, ein zweckloses, unmotiviertes, daher unvernünftiges.

Wird nun aber das Ansinnen gestellt, für die Förderung des Gesamtwohles einzutreten nicht bloß mit Verzichtleistung auf einen persönlichen Vorteil, sondern mit Übernahme von Leistungen, die mit positiver Unlustempfindung verknüpft sind, mit andern Worten:

ständlich, sie zu verkaufen und preiszugeben. — Wohlgemerkt: wir unterscheiden streng zwischen dem bloß wissenschaftlichen und dem praktischen Eudämonisten.

[1]) Es gibt manche wohlangesehene Stadtväter mit der goldenen Ehrenkette um den Hals, deren drittes Wort im Munde das Gemeinwohl ist. Wenn es sich aber um ihre Aktien oder Spekulationen handelt, und auf der andern Seite das Wohl der Stadt steht, zeigt sich ihr wahres Gesicht. Die Vertreter dieses »unsozialen Sozial«-Eudämonismus, zumeist auch Anhänger des sog. »manchesterlichen Liberalismus«, sind die Hauptfeinde jeder wahren Sozial- und Gemeindepolitik. Gerade deshalb sind ihnen auch die Bestrebungen der »Bodenreformer«, die ihrem unsittlichen Spekulationstreiben ein Ende machen wollen, so verhaßt. — Hand in Hand mit dieser Sozialreform, an der die Bodenreformer mitarbeiten, muß aber auch die »Geistesreform« gehen: »Die Weckung und Läuterung des öffentlichen Gewissens« und eine solche Gestaltung der Gesinnung, »daß man an der Hand sittlicher Maßstäbe in die wirtschaftlichen Dinge hineinleuchtet.« — Vergl. Rein, Grundriß der Ethik. Osterwieck, Verlag von Zickfeld, 1902. S. 193 ff. — Ders., Ethik und Volkswirtschaft. Soziale Streitfragen, Beiträge zu den Kämpfen der Gegenwart. Herausgeg. von A. Damaschke, Heft XIII.) — Vergl. »Zeit« 1903, Heft 17; und »Deutsche Volksstimme«, Organ des »Bundes der deutschen Bodenreformer« 1903. Heft 14. — A. Damaschke, Aufgaben der Gemeindepolitik. IV. Aufl. Jena 1901. S. 211. — Ders., Die Bodenreform. Berlin 1903.

Wird jemandem zugemutet, irgend ein definitives Opfer für die Gesamtheit zu bringen, ohne daß also irgend welche Aussicht wäre auf eine spätere mehr als äquivalente Entschädigung[1]) (ein Fall, der natürlich bei konsequentem Festhalten an der Koinzidenz der sozialen und individualen Interessen ganz undenkbar ist und von Prinzipwegen eigentlich gar nicht eintreten darf), so muß der konsequente Sozial-Eudämonist, will er anders »sittlich« (!) handeln, eine solche Zumutung oder »Versuchung« weit von der Hand weisen. Für einen Opfersinn, für eine Selbstverleugnung im Sinne Christi, die dem alltäglichen Leben, besonders auch dem Familienleben erst die rechte Weihe gibt,[2]) für aufopferungsvolle Taten im großen, von denen die Weltgeschichte genug zu erzählen weiß, und die als Beispiele nachahmungswerter heroischer Sittlichkeit mit hoher Begeisterung weitergetragen und in Liedern verherrlicht werden, für einen solchen Opfermut kann der individualistische Sozial-Eudämonist nur ein mitleidiges Lächeln haben. Es kann ein solches Heldentum in seinen Augen nur ein Zeichen von absoluter Verkennung des menschlichen Zieles sein, eine Verirrung des menschlichen Geistes, wie sie größer überhaupt nicht gedacht werden kann. Ein Wahnsinn! »Bildet der Egoismus das ausschließliche Motiv des menschlichen Handelns, so enthält die Selbstlosigkeit eine psychologische Unmöglichkeit.«[3]) ... »Wer kein weiteres Motiv des menschlichen Handelns kennt, als den Egoismus, dem bietet das menschliche Leben unlösbare Rätsel.«[4])

Ja, an seiner eigenen ethischen Norm gemessen, muß der Eudämonist derartiges Benehmen als in höchstem Grade unsittlich brandmarken!

Zwar, diese auf obigem Standpunkte, der mit dem des reinen Egoismus zusammentrifft, einzig richtige Konsequenz zu ziehen, ist in der Neuzeit Stirner und Nietzsche vorbehalten gewesen. In seinem Gorgius läßt jedoch schon Plato den Kallikles derartige Grundsätze

---

[1]) So z. B. hatte der barmherzige Samariter sicherlich keine Aussicht, auf seine Kosten zu kommen, um mich eudämonistisch auszudrücken.

[2]) Aus dem reichen Schatze von Illustrationen, die hier zu Gebote stehen, erinnern wir nur an Chamissos ergreifende Schilderung der »Alten Waschfrau«. Der Dichter hat eine andere Wertschätzung, als der Eudämonist:

»Und ich an meinem Abend wollte, ich hätte diesem Weibe gleich
»Erfüllt was ich erfüllen sollte in meinen Grenzen und Bereich.« —

[3]) Ihering, Zweck im Recht. 3. Aufl. S. 76.

[4]) Ders., Zweck im Recht. I. S. 47. — Vergl. Carlyle, Helden und Heldenverehrung.

aussprechen. Bei anderen ist das moralische Bewußtsein doch noch stark genug, um sich vor dererlei Folgerungen zurückschrecken zu lassen.

Nun ist an sich schon einer Ethik, welche dem allgemeinen sittlichen Bewußtsein aller Zeiten so sehr ins Gesicht schlägt, einer Ethik, welche die Krönung des sittlichen Gebäudes als unsittlich bezeichnen muß, das Urteil gesprochen. Es bedarf keiner Erläuterung dazu.[1])

Die Unentbehrlichkeit des Opfers zur Realisierung der Sozial-Eudämonie

Die größten Widersprüche jedoch ergeben sich bei der engen Verbindung der obigen Anschauung mit der Sozial-Eudämonie. Denn die Tatsache steht nun einmal unumstößlich fest in der Geschichte, daß die größten Fortschritte der Menschheit durch Opfer errungen worden sind: »Die Völker leben dadurch, daß die besten und selbstlosesten, die kräftigsten und reinsten sich selber zum Opfer darbieten. Was die Menschheit an höchsten Gütern besitzt, durch solche ist es erworben und mit Verkennung, Mißachtung, Ausstoßung, Tod gedankt worden. Die Geschichte der Menschheit ist die Geschichte des Märtyrertums; der Text zu der Predigt, die Menschheitsgeschichte heißt, ist der Text der Karfreitagspredigt aus dem 53. Kapitel des Propheten Jesaia.«

Herrliche und treffliche Worte! Uns doppelt gewichtig, da sie aus dem Munde — Paulsens kommen![2]) Ähnlich Harnack:[3]) »Wer in die Geschichte hineinschaut, der erkennt, daß das Leiden des Gerechten und Reinen das Heil in der Geschichte ist, d. h. daß nicht Worte, sondern Taten, aber auch nicht Taten, sondern nur aufopferungsvolle Taten, aber nicht bloß aufopferungsvolle Taten, sondern nur die Hingabe des Lebens über die großen Fortschritte in der Geschichte entscheidet.« Das ist auch die immer wiederkehrende Grundanschauung in der Geschichtsphilosophie Carlyles.[4]) So auch Kambli:[5])

[1]) »Die Nützlichkeitsmoral kann, und das ist ein weiterer entscheidender Grund gegen die Zulänglichkeit, noch viel weniger auf das sittliche Opferleben führen, das selbst vor der Aufopferung seines eigenen Lebens nicht zurückschreckt.« — Döring a. a. O. S. 249.

[2]) Paulsen a. a. O. I. S. 145.

[3]) A. Harnack, Das Wesen des Christentums. 1. Aufl. 1900. S. 99 f.

[4]) Carlyle, Helden u. Heldenverehrung und a. a. O. — Vergl. G. v. Schulze-Gaevernitz, Carlyle 1897. S. 50; 91. — Hensel, Thomas Carlyle. Stuttgart, Frommann, 1901. S. 124 ff.; 134 f. — Ders., Einleitung zu Carlyles sozialpolit. Schriften.

[5]) Kambli, Die sozialen Parteien und unsere Stellung zu denselben. St. Gallen 1887. S. 13 ff. (gegen das egoistische Prinzip des Manchestertum).

»Zu allen Zeiten haben gerade diejenigen Menschen die höchste schöpferische Kraft entwickelt und die bleibendsten segensreichen Werke geschaffen, welche in völliger Selbstvergessenheit von einer heiligen Liebe, von der Begeisterung für eine große Idee, die mit dem Wohlbefinden ihrer Einzelperson wenig oder nichts zu schaffen hatte, sich fortreißen ließen.«

»Hunger und Blöße, Gefahren und Schmähungen, Kreuz und Giftbecher sind in den meisten Zeiten und Ländern der Marktpreis gewesen, den die Welt für Weisheit geboten und der Willkommen, womit sie die begrüßt hat, welche gekommen sind, sie zu erleuchten und zu reinigen.«[1]) Diese große Wahrheit findet gleicherweise Bestätigung auf dem Gebiete der Sittlichkeit, wie der Religion, der Politik und der Kultur und ihren Gütern.

Da steht ein Luther, »der mutigste Mann des mutigen teutonischen Geschlechts,« der den Kampf aufnahm und durchkämpfte bis zum endlichen Siege mit der Losung: »Nehmen sie den Leib, Gut, Ehr', Kind und Weib, laß fahren dahin!« Er hat dadurch das Fundament bereitet, auf dem das moderne deutsche Reich entstanden, er ist der Begründer einer neuen Weltanschauung und Kultur geworden.[2]) Dann erinnern wir an das entsagungsreiche Leben so vieler Entdecker und Erfinder der wichtigsten und nützlichsten Kulturerrungenschaften. (Wenn wir an den psychologischen Grund dieser Tatsachen denken, welcher in dem »Beharrungsvermögen der alten Anschauungen selbst« (PAULSEN), oder dem Gesetze der »gesellschaftlichen Apperzeption«[3]) zu suchen ist, so muß uns ja auch dieser Verlauf in der Weltgeschichte als notwendiger erscheinen). Handelt es sich bei den Worten CARLYLES mehr um die Gewinnung idealer Werte, welche, wie wir gesehen haben, durchaus nicht immer zur Vermehrung der Glückseligkeit beitragen, so zeigen die letztgenannten Beispiele deutlich, daß auch die rein materielle Wohlfahrt eines Volkes oder der Gesamtheit großenteils ebenfalls dem Opfersinne einzelner zu danken ist.

Die Sozialdemokratie, die offiziös noch auf dem rein materialistisch-eudämonistischen Standpunkte[4]) steht, wäre nie und

---

[1]) THOMAS CARLYLE, »Arbeiten und nicht verzweifeln« (Auszüge). Düsseldorf und Leipzig, Langewiesche, 1902. S. 107 f.

[2]) Vergl. CARLYLE a. a. O. über den Helden als Priester: Luther u. d. Ref.

[3]) LINDNER, Ideen zur Psychologie der Gesellschaft. 1871. S. 146. — O. FLÜGEL, Idealismus und Materialismus in der Geschichte. 1898. S. 201 ff.

[4]) Vergl. HÄRING, Das christliche Leben auf Grund des christlichen Glaubens. S. 38; 46. — KAMBLI, Die sozialen Parteien. 1887. S. 139 ff; 163 (über die

nimmer so schnell zu ihrer gewaltigen Drei-Millionen-Größe emporgestiegen, wenn sie nicht Hunderte von Männern in ihren Reihen gezählt, welche beseelt von den alten Idealen,[1]) bereit waren, der Partei ihre ganze Existenz zu opfern: von der bekannten finanziellen Opferwilligkeit der »Genossen«, die bei der letzten Reichstagswahl in der bürgerlichen Welt ein Staunen nach dem andern hervorrief, ganz zu schweigen. Die Lebensanschauung des nackten Eudämonismus und Materialismus, deren wissenschaftliche Anhänger diese Männer zu sein erklären, wäre niemals im stande gewesen, sie mit diesem bewunderungswürdigen Opfermute auszurüsten. Es sei erinnert an die Worte des »Erz-Materialisten« Liebknecht:[2]) »Ist im Sozialismus nicht die höchste Sittlichkeit: Selbstlosigkeit, Aufopferung, Menschenliebe? Wenn wir unter dem Sozialistengesetze freudig das schwerste Opfer gebracht haben, uns die Familie und die Existenz zerstören ließen, uns auf Jahre trennten von Frau und Kind, bloß um der Sache zu dienen, so war das auch Religion, aber nicht die Religion des Pfaffentums, sondern die Religion des Menschentums. Es war der Glaube an den Sieg des Guten und der Idee!« Abgesehen von dem unvermeidlichen Seitenhieb auf das Christentum: kann man sich deutlicher zum ethischen Idealismus bekennen, als es hier von Seiten des »alten Revolutionärs« unbewußt geschieht? Wer so spricht, kann kein absoluter Materialist sein![3]) Darum ist das ernste Mahnwort A. Wagners vor übereifrigem, unchristlichem Aburteilen dieser Männer, gerichtet an alle Stände, wohl beherzigenswert: »Die Sozialdemokratie, ihre Führer, wie Anhänger, zu verunglimpfen, sie wie Verbrecher zu betrachten, und mit

---

Sozialdemokratie). — Dörpfeld, Zur Ethik. S. 155. Vorbemerkungen S. XXXII. Gütersloh, Bertelsmann, 1895. — Trüper, Fr. W. Dörpfelds Soziale Erziehung in Theorie u. Praxis. Gütersloh, Bertelsmann, 1901. S. 143 ff.; 161 u. a. — Ottomar Lorenz, Die materialistische Geschichtsauffassung. 1897. S. 56 ff. — G. v. Schulze-Gaevernitz, Carlyle. 1897. S. 144.

[1]) Vergl. Grotthuss, Probleme und Charakterköpfe, das Kapitel: »Alte und neue Ideale«. — Arndt, Die Religion der Sozialdemokratie. Leipzig, Grunow, 1892.

[2]) Protokoll des Hallischen Parteitages. S. 202 f.

[3]) Vergl. Arndt:*) »Blicken wir aber auf die Gesamthaltung unseres Arbeiterstandes, so wird niemand behaupten wollen, daß er jedes Idealismus bar sei. Überzeugungstreue und Opfermut, wenn auch um einer verkehrten Sache willen, beweisen, daß auch die Herzen der Sozialdemokraten nicht nur vom Egoismus und dem Verlangen nach materiellem Lebensgenuß beherrscht sind.«

---

*) Arndt a. a. O. S. 32 f.

ehrenrührigen Namen[1]) zu belegen, ist nicht nur politisch unklug, falsch und gefährlich, es ist auch ungerecht. Diese Partei birgt in ihren Angehörigen ebensoviele ehrliche und brave Männer, wie irgend eine andere, ebensoviele überzeugte, opferfreudige Idealisten, vor denen man Achtung haben kann, auch tüchtige Gelehrte.« [2])

Daß allerdings der mit ihrer Opferwilligkeit vielfach verbundene Partei- und Klassenegoismus[3]) an sich sittlichem Tadel unterliegt, und das einseitige, materielle Zukunftsbild, das in der unbeschränkten Befriedigung des Sinnengenusses höherer und niedrigerer Art seinen Glanzpunkt hat, in schroffem Gegensatze zu unseren sittlichen Ansprüchen steht, verkennen wir durchaus nicht.

Wenn nun irgend eine Ethik, so muß doch gerade der gesellschaftliche Utilitarismus, der doch zuvörderst nur die Handlungen und indirekt dann auch die betreffenden Gesinnungen an den Erfolgen prüft, in der Aufopferung eines seiner tüchtigsten Vehikel, mithin in dem Opfersinne eine der höchsten Tugenden sehen und ihm auch eine demgemäße Rangstufe in der Beurteilung zuerkennen. Deshalb braucht man noch lange nicht die fundamentale Bedeutung des Egoismus im Utilitarismus, sowie seine Bedeutung im volkswirtschaftlichen Leben überhaupt zu unterschätzen.[4])

Ich bin mit KANT[5]) nicht der Meinung PFLEIDERERS,[6]) daß Selbstverleugnung als allgemeines und einziges Prinzip die größte Summe

---

[1]) Wir wollen dieses Privilegium ruhig Herrn Bebel überlassen! Vergl. das Protokoll des Parteitags in Dresden 1903!!

[2]) Vergl. TRÜPER a. a. O. S. 139.

[3]) Vergl. KEFERSTEIN, Zur Frage des Egoismus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. S. 14 f.

[4]) Vergl. FR. ALB. LANGE, Geschichte des Materialismus. 2. Aufl. II. Band. S. 469 f.: »Die Theorie des Egoismus und der natürlichen Harmonie aller Interessen hat in ihrer praktischen Anwendung große kulturgeschichtliche Fortschritte gebracht. Der gebildete Egoismus, das läßt sich nicht leugnen, ist ein ordnendes Prinzip der Gesellschaft, so gut, wie manches andere bereits dagewesene Prinzip und für gewisse Übergangszeiten vielleicht das heilsamste, ohne daß ihm deshalb schon eine höhere Bedeutung zuzusprechen wäre.« — Vergl. ders. J. St. Mills Ansicht über die soziale Frage. Duisburg 1866. S. IV u. a. — Vergl. auch KAMBLI a. a. O. über das Manchestertum. — Egoismus an sich, sensu medio, ist ja noch nicht unsittlich, sondern sittlich indifferent, erst wenn er sich durchsetzt gegen die sittlichen Forderungen, wird er dazu; und das wird ja im Leben jedes prinzipiellen Egoisten oft zutreffen, da er keine andere Norm anerkennt, als die des unbeschränkten Egoismus.

[5]) Vergl. DÖRING a. a. O. S. 42.

[6]) PFLEIDERER a. a. O.

von Glück in der Menschheit erzeugen würde.[1]) Darum bleibt doch bestehen, was wir über die utilitaristische Bedeutung des Opfersinnes angeführt haben. Wie muß aber der Utilitarismus von Prinzipwegen über denselben urteilen? Wir haben es oben gesehen! Es ergibt sich also daraus, wie sinnwidrig es ist, und zu welch krassem Widerspruche es führt, wenn man den Sozialeudämonismus auf egoistischer Grundlage aufzubauen sucht, wenn sich reiner Individualismus und Sozialismus zu einer Bastardverbindung im Eudämonismus zusammentun.

Versuche, den Begriff des Opfers dennoch im Eudämonismus zu halten[2])

Es ist nicht uninteressant, wie PAULSEN, der Vertreter eines solchen Eudämonismus, sich aus diesem Dilemma, in welches die Verbindung des Egoismus mit dem Sozial-Eudämonismus führt, zu retten sucht. Einmal kommt es ihm zu statten, daß er ganz gegen das utilitaristische Prinzip,[3]) welches prinzipiell nichts von der Gesinnung zu sagen weiß, neben dem materialen Gesichtspunkte der Handlung, auch noch einen selbständigen formalen der Gesinnung mit aufgenommen hat.

Als Beispiele der Aufopferung nun benutzt PAULSEN den Heldentod des Regulus und Leonidas. Abgesehen davon, daß er zuerst von ihrer sittlichen Tat einen erheblichen Teil abstreicht, indem er ihnen

---

[1]) Vergl. HENSEL:*) »Es gibt eine hübsche Legende über den frommen Abt Macarius, der eine ihm zur Labung gesendete Traube einem andern noch kränkern Klosterbruder zuschickt, dieser wieder einem andern, bis die Traube endlich in die Hände des Abtes zurückkehrt, und nun der poetisch befriedigende Abschluß darin besteht, daß Macarius die Traube verzehrt. Wäre er seinem Altruismus treu geblieben, so würde die Traube ihre Rundreise von neuem beginnen müssen, bis sie zuletzt die Möglichkeit verloren haben würde, irgend jemand überhaupt zu erquicken. Denken wir uns eine altruistische Gemeinschaft, so würden in ihr dauernd eine große Menge von Glücksgütern gewissermaßen unterwegs sein, denen es niemals gelingen würde, an den Mann zu kommen, wenn nicht diese Gesellschaft einige Egoisten sich zu halten entschlösse, die sich dann auf das definitive Annehmen aller Wohltaten verpflichten müßten!« — Vergl. PAULSEN a. a. O. I. S. 352.

[2]) Vergl. dazu: E. ADICKES, Ethische Prinzipienfragen. Zeitschr. f. Phil. und phil. Kritik. Band 116. Heft 1. S. 48 ff. — Gegen ihn KOPPELMANN, Ein neuer Weg zur Begründung der Kantischen Ethik und der formalistischen Ethik überhaupt. Ebenda. Band 117. Heft 1. S. 14 ff.

[3]) Vergl. LIPPS, Die ethischen Grundfragen. Hamburg u. Leipzig, Voss, 1899. S. 69 f.

---

*) HENSEL, Hauptprobleme der Ethik. Leipzig, Teubner, 1903. S. 74 f.

ausgebildetes Selbstgefühl und eudämonistische Ruhmbegierde[1]) vindiziert, sittlich zweifelhafte Züge, die mit dem Opfermute und der Selbstlosigkeit, welcher unser Lob gilt, nichts zu tun haben, heißt es: »Ohne Zweifel war sein Wille durch ein großes Ziel bestimmt, welches ihn erhob und ihm Kraft gab; er wollte seinem Volke ein großes und unvergeßliches Beispiel heldenmütigen Vergessens der Privatinteressen gegen die öffentlichen geben.«[2]) »Jede Selbstaufopferung ist zugleich Selbsterhaltung, nämlich Erhaltung des ideellen Selbstes: Daß ich selbst mich opfere, daß ich mein Leben im Kampf als Einsatz wagen kann für ein Gut, das ich für größer achte, als mein Leben, das ist ja die stolzeste Selbstbejahung. Eine Aufopferung aber, die ich rein passiv erlitte, die wäre gar nicht meine Tat, und also auch nicht Selbstaufopferung. Also ist immer auch ein »selbstisches« Moment darin; ein selbstloses Handeln ist ein innerer Widerspruch. Das Selbst ist immer dabei beteiligt, es opfert ein Gut nur für ein größeres Gut, den Besitz für die Ehre, den guten Namen für das gute Gewissen, das Leben für die Freiheit und Ehre seines Volkes.«[3])

Nun aber fragen wir uns: ist das noch eine utilitaristische Erklärungsweise? Kant und Herbart könnte man diese Worte ebenso gut in den Mund legen! Paulsen nimmt einfach rein sittliche Begriffe des Idealismus als Motive unorganisch auf und versucht auf diese Weise allen Schwierigkeiten zu entgehen. Wir haben hier ein eklatantes Beispiel dafür, wie sich die sittlichen Urteile mit elementarer Gewalt unwillkürlich hervordrängen,[4]) sich selbst da, wo man sie völlig eliminiert zu haben glaubt, doch wieder in das ganz fremdartige System einschleichen, Falsches zu berichtigen und zu ergänzen. Es ist dies übrigens nicht die einzige Stelle, in der Paulsen derartig aus der Rolle fällt.[5]) Dieselbe Beobachtung

[1]) Vergl. über den sogenannten »Ehrgeiz« großer Männer: Carlyle, Helden und Heldenverehrung (Der Held als König: Cromwell, Napoleon). »Wir übertreiben den Ehrgeiz großer Menschen und irren uns in ihrem Wesen. Große Menschen sind nicht ehrgeizig in diesem Sinne.« Der Ehrgeiz des Egoisten gehört zu den »erbärmlichsten und niedrigsten Erscheinungen unter der Sonne«. Die bewunderungswürdige, opferwillige, selbstlose Pflichttreue des Idealisten, die sich bis zur Rigorosität steigern kann, damit zusammenzuwerfen, »dünkt mich der armseligste Sprachmißbrauch.«

[2]) Paulsen a. a. O. 4. Aufl. I. S. 225.

[3]) Ders. a. a. O. I. S. 359 f.

[4]) Vergl. Gille, Die absolute Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittlichen Stammurteile. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

[5]) Vergl. z. B. I. 352, wo er von »Empfindung für das Anständige und Unanständige, Rücksicht auf die Lage des andern, Hemmungen der egoistischen

macht STANGE,[1]) wenn er gerade in Bezug auf die Schwierigkeit, welche dem Eudämonismus das Problem der Aufopferung macht, sagt: »Diese aus dem eudämonistischen Prinzip sich ergebenden Mißstände haben nun aber von jeher dazu geführt, daß bei der Anwendung des eudämonistischen Prinzips die logische Folgerichtigkeit des wissenschaftlichen Verfahrens beiseite gesetzt worden ist.[2]) Weil nämlich gerade für den Eudämonismus der common sense höchste Norm aller Erkenntnis zu sein pflegt, . . . so sieht sich der Eudämonismus zu gewissen Zugeständnissen genötigt.« Und KALER:[3]) »Der individuelle Utilitarismus ist ganz unfähig, Selbstentsagung, Selbstaufopferung zu Gunsten anderer ohne Zuhilfenahme antieudämonistischer Gründe vernünftig zu rechtfertigen.« Und er führt als ein besonders auffallendes Beispiel dafür J. ST. MILL an, der noch ein Gefühl der Einheit als Religion erzeugen lassen will, — das natürlich positivistisch gar nicht zu begründen ist, — um dadurch eine festere Basis für die sittlichen Pflichten zu gewinnen, also damit indirekt seine Ohnmacht, das Problem auf utilitaristischer Grundlage zu lösen, selbst zugibt.

PAULSEN begeht wieder den Fehler, derartig aufgenommene sittliche Begriffe in dieselbe Kategorie seiner Eudämonie-Werte zu rechnen, wie die natürlich-egoistischen und kommt dann zu dem im obigen Satze enthaltenen Schlusse: Jegliche Selbstlosigkeit ist selbstisch, insofern sie dem betreffenden Menschen selbst eine höhere Befriedigung bereitet. Er trifft hier mit DÖRING zusammen, der da meint, bei der Selbstverleugnung falle das Interesse am eigenen Wohlsein mit dem sittlichen Wollen zu untrennbarer Einheit zusammen, und

---

Triebe durch Scham und Gewissen« spricht, ferner S. 364: »Der Dienst der Gerechtigkeit und Wahrheit kann das Opfer des Familienglücks fordern und rechtfertigen.«

[1]) STANGE, Einleitung in die Ethik. I. Leipzig, Dieterich, 1901. S. 25.

[2]) Vergl. zu diesen Inkonsequenzen der Philosophen die psychologische Betrachtung WINDELBANDS über diesen Punkt. Windelb. Prälud. S. 54: »Selten aber werden wir einen Philosophen in der glücklichen Lage sehen, daß sich sein ganzer Vorstellungsstoff zu dem gefundenen Prinzip in innige Beziehung setzen läßt; und unter den widerstrebenden Gedanken werden dann doch immer einige sein, welche dem neuen Prinzip nicht weichen, sondern mit ihrer ursprünglichen Gewalt der Seele so tief eingewurzelt sind, daß sie — ungeachtet ihrer Beziehungslosigkeit oder gar ihres Widerspruchs zu jenem Prinzip — sich daneben behaupten und ihren oft sehr bedeutsamen Platz in der Weltanschauung des Mannes mit nicht geringerer Gewalt in Anspruch nehmen« usw. Vergl. das oben über die elementare Gewalt der sittlichen Ideen Gesagte.

[3]) KALER, Die Ethik des Utilitarismus. Hamburg u. Leipzig, Voss, 1885. S. 35.

die Entscheidung werde hier mit selbstischem Interesse getroffen.[1]) Auch Sigwart[2]) spricht sich ähnlich aus: »Ein vollkommen und in jeder Hinsicht selbstloses Wollen ist ein Ding der Unmöglichkeit. . . . Er will in einem gewissen Sinne sich selbst, sein eigenes Wohl in jedem Wollen. . . . In diesem Sinne muß behauptet werden, daß nicht bloß der Eudämonismus, die Rücksicht auf das Gefühl der Lust, sondern auch der Egoismus, die Rücksicht auf das Gefühl der eigenen persönlichen Lust, notwendig in jedem menschlichen Wollen enthalten ist.« (Es kommt dies großenteils zurück auf den zu Anfang schon besprochenen Fehler der Einführung moralischer Lustwerte in den Eudämonismus.)[3])

Aber was ist das für eine Begriffsverwirrung! Wenn Christus spricht: Wer mir will nachfolgen, der verleugne sich selbst und nehme sein Kreuz auf sich, so hat er damit ein egoistisches Prinzip aufgestellt? Welche Verkennung und Umdrehung der Sachlage! »Selbstlos« hat doch nirgends den Sinn von »willenlos«, losgelöst vom Ich, sondern bedeutet überall: los von dem natürlichen, egoistischen Selbst, los von der Selbstsucht, dann wird der Mensch ein besseres Selbst, das »ideelle Selbst« gewinnen, im Sinne des Wortes: Wer sein Leben verlieret um meinetwillen, der wird es gewinnen. »Auch die Selbstverleugnung setzt ein Interesse voraus, aber es ist völlig anderer Art, als das des Egoismus, und die Sprache hat ganz das Richtige getroffen, wenn sie zwischen beiden scharf unterscheidet und die selbstlose uneigennützige, selbstverleugnende Gesinnung der egoistischen, eigennützigen, selbstsüchtigen gegenüberstellt.«[4]) Mit Recht ruft deshalb Gizycki ironisch aus:[5]) »Selbstisch ist es? . . . O daß doch niemand ohne diese Selbstsucht wäre!« Zudem ist doch die Gewinnung des »ideellen Selbsts« nicht der beabsichtigte Zweckerfolg bei der Selbstverleugnung, — diese geschieht rein aus unberechnendem Idealismus, nur dann könnte man ja eventuell von egoistischer Triebfeder sprechen, — sondern der Gewinn, welcher denen, die da trachten nach der besseren Gerechtigkeit, von selbst zufällt. Deshalb sind hier die Worte Eudämonismus und Egoismus nicht am Platze.[6])

---

[1]) Ebenso Adickes a. a. O.

[2]) Sigwart, Vorfragen der Ethik. Freiburg, Mohr, 1886. S. 6 ff.

[3]) Vergl. Kap. I. S. 23.

[4]) Ihering a. a. O. I. S. 53.

[5]) Gizycki, Moralphilosophie. S. 119.

[6]) Vergl. die Ausführungen von Lipps über »Egoismus u. Altruismus« a. a. O. S. 1 ff. Es heißt dort S. 9: »Gewiß nun kann man den Begriff des Egoismus in

Die Anläufe also, die Paulsen u. a. nehmen, »die große Wahrheit, die das Christentum uns eingeprägt habe: daß die Welt lebe durch den freiwilligen Opfertod des Unschuldigen und Gerechten,«[1]) eudämonistisch zu begründen, wären als verfehlt zu betrachten. Andrerseits wird er es freilich auch nicht wagen, die dem allgemeinen sittlichen Bewußtsein entnommenen Züge, die das Christentum der Menschheit eingegraben hat, deshalb aus einer irrtümlichen Auffassung entsprossen zu erklären, weil die Erklärung durch sein Prinzip eben allen Versuchen Widerstand leistet. Auf empirischem Boden stehend werden wir uns natürlich keinen Augenblick besinnen, ob wir — vor die Wahl gestellt — uns für die von Paulsen selbst bezeugten Erfahrungstatsachen des sittlichen Lebens und der Geschichte entscheiden, oder für das individualistische sozial-eudämonistische System, wenn anders wir nicht auf dem Standpunkt jenes Gelehrten stehen, der auf den Widerspruch seines Systems mit den Erfahrungstatsachen aufmerksam gemacht, kühnlich zur Antwort gab: Nun desto schlimmer für diese! (Forts. folgt.)

Etwas über Bacon von Verulam vom pädagogischen Standpunkte aus

Von

Alfred Ursinus

Bacon und Kant, mit welchem Rechte kann man beide Geistesheroen nebeneinander stellen? Beide waren Erfahrungsphilosophen, beide keine geringeren als unsere größten. In Bacon verehrt die Menschheit den Begründer, in Kant den Vollender. Die Zeitalter beider Männer, weit auseinandergerückt, arbeiten an der Erziehung einer neuen Philosophie — Bacon am zarten Kinde der Erfahrungsphilosophie, Kant am reifen Manne der kritischen Philosophie. Mehr als ein bloß äußerlicher Vergleich wird es, wenn die Betrachtung

---

solcher Weise künstlich erweitern und verschieben. Aber damit macht man diesen Begriff ethisch völlig wertlos. Zugleich verfehlt man sich gegen den Sprachgebrauch. Und wir wollen hier wissen — nicht was man alles Egoismus nennen kann, wenn man mit feststehenden Begriffen spielt, sondern was man unter Egoismus tatsächlich zu verstehen pflegt. Stellen wir uns auf diesen Standpunkt, so ist die eben bezeichnete Handlung nicht egoistisch. Sie ist ‚altruistisch'. Die altruistische Handlung ist die der egoistischen unmittelbar entgegengesetzte.«

[1]) Paulsen a. a. O. S. 145.

vom pädagogischen Standpunkte ausgeht; dann gehört Bacons Philosophie zu einem großen Teile in die Lehre von der Kindererziehung, Kant hingegen in die von der Selbsterziehung der Erwachsenen.

Wenn man von Francis Bacon als Pädagogen reden will, so würde man nach kurzer Zeit am Ende seiner Darlegungen angekommen sein, sobald man nur die Ergebnisse seiner direkten Beschäftigung mit Erziehung und Unterricht einer kritischen Betrachtung unterziehen wollte. Gewiß hat sich Bacon hier und da in seinen Werken unmittelbar mit der Pädagogik abgegeben,[1]) aber er hat es doch nur dann getan, wenn er bei seinen Untersuchungen zufällig mit der Pädagogik in Berührung kam. Wir könnten aber mit seiner pädagogischen Weisheit sehr bald tabula rasa machen, wenn wir auf diese spärlichen Quellen, die natürlich auch in den Bereich unserer Beleuchtung zu ziehen sind, allein angewiesen wären. Sie sind auf keinen Fall geeignet, den gigantischen Durst eines modernen Pädagogen auch nur um ein Geringes zu dämpfen. Wir werden Bacon als das nehmen, was er seiner Zeit in seiner ganzen Größe gewesen ist, als den bahnbrechenden Philosophen. Was uns so in seinen Schriften angeht, hat zumeist allerdings empirischen Charakter, wie das ja ähnlich auch bei Kant der Fall ist.[2]) Dazu kann man bei ihm von keinem pädagogischen System reden, hat er sich doch (absichtlich) nicht einmal ein philosophisches aufgestellt. Trotzdem werden wir bald sehen, wie sich in den weiten Gefilden mit der prächtigsten Flora, die er uns zeigt, gar manches schöne Blümlein findet, das den heutigen wissensreichen pädagogischen Botanikern längst bekannt und von Herzen lieb und wert geworden ist. Ja, es wird uns sogar vergönnt sein, auch solche Blümlein zu pflücken, die erst viel später nach irgend einem Pädagogen einen klingenden Artnamen erhalten haben.

Es scheint, im voraus sei's bemerkt, daß Bacons pädagogische Bedeutung weniger auf dem erzieherischen Gebiete im engeren Sinne, als vielmehr auf dem der Didaktik und Methodik zu suchen sei; und in diesem Sinne ließe sich die ganze folgende Betrachtung in zwei einander ergänzende Hauptteile zerlegen. Was die Form der Erziehung anbetrifft, so wird mancher befremdet sein, bei Bacon so eigentümliche Ansicht vertreten zu finden. Eigentlich verdient sie so aber nur in rein äußerlicher Hinsicht genannt zu werden. Das

---

[1]) De augm. VI. 3. Op. S. 183. 184, sowie in einigen Essays, z. B. XXXIX. Von der Gewohnheit und Erziehung.

[2]) Rein, Pädagogik. I. Bd. S. 34.

Vorbild nämlich, welches er hier aufstellt, ist kein anderes, als dasjenige der Jesuiten, die bekanntlich den Unterricht in großen Anstalten organisierten. Nach seiner Meinung ist das Kollegium (institutio collegiata) höher zu schätzen, als jeder andere mögliche Faktor der Erziehung. Bacon bleibt uns auch die Begründung nicht schuldig, die vom heutigen pädagogischen Wissen kaum besser gegeben werden könnte. Das Zusammenleben der Zöglinge sei ein wirksamer Ansporn zur Nacheiferung in jeder Beziehung, der intensive Verkehr mit den Lehrern bewirke Bescheidenheit usw. Es ließe sich hier vielleicht der Einwand erheben, daß Bacon für sein Eintreten für die Anstaltserziehung gar kein besonderes Lob verdiene, weil er einmal selbst eine ähnliche Anstalt besucht habe (Dreifaltigkeitskollegium in Cambridge 1573—75) und weil in England von den führenden Bevölkerungsschichten allgemein die Anstaltserziehung höher gestellt und bei der Erziehung ihrer Söhne lieber angewendet wurde als die Schulerziehung. Sind beide Einwände auch berechtigt, so ist ihnen doch entgegenzustellen, daß Bacon diese Art der Erziehung uneingeschränkt wünscht und seinen Wunsch durch ausführliche Darstellung besonders bewertet. Besonders rühmt er an den Jesuiten auch die pädagogische Verwendung der Schauspielkunst (arctio theatralis) und führt den Nutzen einer solchen aus.[1]) Damit ist keineswegs gesagt, daß Bacon die Tätigkeit der Jesuiten rechtfertigt, wie er ebensowenig das Geschäft der Erziehung in der Hand der Kirche wissen will. Ausdrücklich betont er, daß die Erziehung zu den wichtigsten Aufgaben der Gesetzgebung und des Staates gehöre, daß letzterer töricht handele, solch kostbares Gut als wertlos auf die Seite zu werfen. »Wenn ich sehe«, sagt Bacon weiter, »was dieser Orden in der Erziehung leistet, in der Ausbildung sowohl der Gelehrsamkeit als des Charakters, so fällt mir ein, was Agesilaus vom Pharnabazus sagte: ‚Da du ein solcher bist, so wünsche ich, du wärest der unsrige!‘«[2]) Wenn Bacon Anstaltserziehung fordert, so muß er sich vorher natürlich mit der Frage der Notwendigkeit der Erziehung überhaupt abgefunden haben. Was findet sich darüber in der baconischen Hinterlassenschaft? Der Skepticismus ist der erste Schritt zur Wahrheit. In diesem Grundsatze, der den Zweifel als den Ausgangspunkt jeglicher Erkenntnis festhält, stimmt Bacon mit den Skeptikern über-

[1]) Allerdings läßt sich auch nicht verfehlen, daß er sich über die Gefahren des Internatslebens, gewiß aber ohne besondere Absicht, ausschweigt. cfr. Rein, Pädagogik. I. Bd. S. 133.

[2]) De augm. Lib. I. Op. S. 11. cfr. Kuno Fischer, Francis Bacon und seine Nachfolger. Leipzig 1875. S. 304.

ein, nicht aber im Resultat. Diese erklären rundweg: es ist keine Erkenntnis möglich; er behauptet: auf dem bisher üblichen Wege kann nichts gewußt werden.[1]) Bacon sowohl als z. B. Descartes sind davon überzeugt, daß alles Wissen zu reformieren ist, daß mit dem Verstande eine Reinigung vorgenommen werden und das Aufbauen wieder von neuem begonnen werden muß. Von hier an verzweigen sich aber die Wege der beiden Denker. Descartes will den reinen Verstand sich selbst überlassen, Bacon dagegen erachtet eine beständige Leitung für notwendig. »Das Heil und Wohl liegt jetzt allein darin, daß man das Werk des Geistes ganz von neuem beginne, und daß der Geist gleich vom Anfang ab sich selbst nicht überlassen bleibe, sondern stets geleitet werde.« (Nov. Org. Vorrede.) Zwar meint Bacon hier mit dem menschlichen Geiste zunächst nicht den kindlichen Geist, aber es steht der Substituierung des letzteren nichts im Wege, zumal er beide selbst miteinander identifiziert (im 68. Aphor. des I. Buches v. Nov. Org.). Weiter muß Bacon auch ein Erziehungsprinzip aufgestellt haben, nach welchem in den von ihm geforderten Anstalten verfahren werden soll. Läßt sich der gewaltige Geist des großen Lordkanzlers überhaupt in ein solch enges Fach hineinzwängen, so wird es der Eudämonismus sein müssen. Den Eigentümlichkeiten des Wesens Bacons, seinen Neigungen und Bedürfnissen ganz entsprechend, sucht er das menschliche Wissen und Handeln mit der ganzen den Menschen angehenden Welt in Konnexion zu bringen. Der Mensch soll nicht in klösterlicher Abgeschlossenheit aufwachsen, wo er der Welt, der Natur und dem Zeitalter gegenüber Ignorant bleiben muß. Die Kenntnisse des Zöglings sollen nicht nur bereichert werden, was übrigens bis dahin zumeist ohne Erfolg versucht worden war, sondern sie sollen auch mächtig werden. Dazu kann es nur kommen, wenn das Wissen mit dem praktischen Leben in eine fruchtbare Verbindung gebracht wird, sich in der Gesellschaft nützlich und brauchbar erweist. Ein Grundsatz, der noch heute, namentlich in den höheren Schulen vielmehr Beachtung verdiente. Es scheint, als ob uns gegenwärtig in dieser Beziehung die nordischen Länder unseres Kontinents mit ihren Volkshochschulen ein Nacheiferung verdienendes Muster geben könnten. (So führt z. B. H. Pudor in seinem Aufsatze »die nordischen Volkshochschulen«, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 10. Jahrg. S. 22 im Stundenplan der finnischen Volkshochschulen an: Buchführung, Rechnen, Hygiene, Geographie, Gesang, Finnlands Geschichte, Schönschreiben, Diskussion,

[1]) Novum Organon I, 37.

in welcher Aufzählung die Reihenfolge der einzelnen Unterrichtsgegenstände mit ihrer Wertung nichts zu tun hat.) Bacon huldigt hier in seiner Forderung keineswegs dem Materialismus, in den sind, allerdings aus logischer Notwendigkeit, erst seine Nachfolger (die französischen Materialisten Condillac usw.) verfallen. Bacon läßt die Religion, als für ihn unerklärbar, unangetastet bestehen. Ja, er zollt der Religion Verehrung, die über bloße Achtung hinausgeht. Wie könnte er sonst ausrufen: »Nur eine oberflächliche Kenntnis der Natur vermag uns von Gott abzuführen, eine tiefere und gründlichere führt uns zu ihm zurück.« Freilich suchen wir bei ihm tiefere gemütliche Impulse, die ihn zu solcher Stellungnahme treiben, vergeblich; ganz seiner Natur entsprechend, sind es vielmehr vernunftmäßige und praktische Gründe. Physik und in ihrem Gefolge die Metaphysik führen ihn an eine Stelle, wo er unbedingt ein nach menschlichen Begriffen vernunftbegabtes, wollendes Wesen als Urkraft voraussetzen muß, ein Standpunkt, auf welchem die moderne Naturwissenschaft glücklich wieder angelangt ist. Welch ein Wandel im Lauf der Zeiten! Ferner gebietet ihm sein Grundsatz: in allen Fällen praktisch! die Religion anzuerkennen. Denn Heraufbeschwörung von Religionstreitigkeiten, Zeit und Kraft vergeudende Disputationen wären die Folgen einer Verneinung der Religion. Die Streitigkeiten, vielleicht auch die Religionssekten hätte er vermehrt, während er doch die Wissenschaften vermehren wollte.[1])

Bemerkenswert ist die Auffassung, die Bacon von der Aufgabe der Sittenlehre überhaupt hat. Man könnte sie fast eine pädagogische nennen. Die bisherige Ethik hat mehr als zu viel in der Aufstellung von sittlichen Vorbildern, »kalligraphischen Vorschriften« geleistet. Es ist nun an der Zeit zu zeigen, wie der Mensch zu den aufgestellten Idealen zu führen ist; die Theorie der Ethik muß in die Praxis umgesetzt werden. Welche Anforderungen stellt Bacon zu diesem Zwecke an den Sittenlehrer? Ganz der baconischen Philosophie, die die Erfindung auf Erfahrung gegründet wissen will, entsprechend, wird die Unmöglichkeit einer praktischen Menschenbildung ohne praktische Menschenkenntnis ausgesprochen. Da es ebensowenig wie in der Medizin, auch in der Ethik keine Panacee gibt, muß der Erzieher (Sittenlehrer) alle psychischen Eigentümlichkeiten, die »Gemütsarten oder Charaktere«, die »Gemütsbewegungen oder Affekte« sorgfältigst untersuchen und kennen lernen, wie sich der Arzt zunächst genaue anatomische Kenntnis verschaffen

---

[1]) cfr. K. Fischer a. a. O. S. 415 ff.

muß.[1]) Wo soll der Lehrer seine Studien der Charaktere vornehmen? Nicht in den Schriften unserer Philosophen, sondern im Getriebe der Welt, in welches uns die Werke der besten dramatischen Dichter, Geschichtsschreiber usw. versetzen. Die historischen Charakterbilder eines Scipio, Tacitus, Tiberius, Claudius, Nero usw. sollen dem Sittenlehrer ein liebes Studienfeld sein. Es ist schade, daß diese baconische Forderung in unseren modernen Volksschullehrer-Seminarien eine der Wichtigkeit der Sache so wenig entsprechende Würdigung findet.

Bezüglich der Lehre von den Affekten sagt Bacon mit Recht, daß sie in der bisherigen Philosophie arg vernachlässigt worden sei. Darum fordert er eine »Naturgeschichte der Affekte«, eine Geschichte ihrer Entstehung, Entwicklung und der Mittel ihrer Erregung, Steigerung und Mäßigung, welche Aufgabe dann von Spinoza ja mit unübertroffener Gründlichkeit gelöst worden ist. Der Weg der sittlichen Erziehung, der von der rohen Natur zur sittlich-starken führt, der in seinen Richtungen allerdings so verschieden wie der Mensch in seinen Anlagen und Neigungen ist, besteht nach Bacon in der Gewöhnung. Der Erzieher hat die Aufgabe, in den Leidenschaften und Affekten des Zöglings das Gleichgewicht herzustellen, was jedoch nicht so bewerkstelligt werden kann, als ob sich die herrschende Leidenschaft mit Gewalt ausrotten ließe. Der Erzieher soll vielmehr mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln nach und nach die entgegengesetzte Neigung fördern, »bis sich beide al pari stehen«. Wie Bacon immer ein geeignetes Bild bei der Hand hat, so vergleicht er auch hier den verzogenen Menschen mit einem krummen Stabe, der sich nur allmählich und vorsichtig gerade biegen läßt.[2])

Individual- oder Sozialpädagogik? Über diese Frage haben die Meinungen im Laufe der Zeiten gar oft gewechselt, bis man auf den genialen Gedanken kam, beide Begriffe durch ein »und« zu verbinden. Als die Stammutter der Vereinigung individualer und sozialer Betrachtung ist wohl die Reformation zu bezeichnen. Die blinde Herrschaft der Kirche hat aufgehört, religiöse, sittliche Freiheit ist das höchste Ziel aller Menschenbildung, ohne daß die Fühlung mit Staat, Kirche, Gesellschaft und Familie verloren geht. Es will immer mehr scheinen, als ob Bacon der gewesen sei, der diesen Gedanken aufgegriffen hat, ihn philosophisch geklärt und auf Comenius vererbt hat, der ihn pädagogisch fruchtbar machte. Beachte und fördere die

---

[1]) cfr. Fischer a. a. O. S. 386—88.
[2]) De augm. VII. 3. Op. S. 199—206.

Individualität deiner Zöglinge! läßt Bacon warnend hier und da aus den Zeilen herausklingen. Die Schüler dürfen nie wie Treibhauspflanzen behandelt werden, denn es würde sich dann die Erziehung vor aller Eile nicht nach den Anlagen der einzelnen richten können. Deshalb müsse der Unterricht langsam und gründlich fortschreiten; eine Mahnung, die gerade die strebsamen, zumeist jüngeren Lehrer beachten möchten. Auf die Individualität kommt Bacon weiter bei den »Götzenbildern der Höhle« (Idola specus) zu sprechen. Jeder Schüler trägt in sich Vorstellungsmassen (Höhe oder Grotte), welche die von außen hineinfallenden Lichtstrahlen, das sind die neu hinzukommenden Vorstellungen, brechen. Ursache der Idola specus kann der Verkehr mit andern sein, Bücher, die er gelesen hat, Autoritäten die er bewundert und verehrt oder dergl. mehr.[1]) Bacon will das Individuum wohlbeachtet wissen, verneint aber die Meinung der Alten, die jegliche soziale Pflicht verwirft und nur begierig nach dem höchsten individuellen Genuß forscht. Zu der eben ausgeführten Forderung fügt er vielmehr noch die andere als notwendig hinzu, auch den Weg der Erhaltung der Gattung und des Ganzen zu betreten, wie ihn uns die Natur zeigt und das Christentum lehrt.[2]) So paßt Bacon mit diesen seinen Gedanken gerade in unsere Zeit, in die Zeit der theoretischen Überschätzung des Wertes der Individualität, um den selbstherrlichen Egoisten zu sagen, »daß die alternden und sterbenden Individuen bloße Mittel der Konservierung und Anpassung des Keimplasmas an die wechselnden Lebensbedingungen sind.«[3]) Gerade darum, weil Bacon den Menschen nur als einen kleinen Teil der natürlichen Welt betrachtet, richtet sich seine Erkenntnis auch auf dieses Objekt, und als ein Zweig seiner Kosmologie ergibt sich die Anthropologie, deren Begriff er wiederum im weitesten Sinne faßt, indem er dazu nicht nur die Lehre von dem Individuum, sondern auch die von der Gesellschaft (Politik) rechnet. In der Lehre vom Individuum betrachtet er zuerst den Körper (Somatologie), dann die Seele (Logik, Ethik). Es kann uns kaum noch wunderlich erscheinen, daß er die Lehre vom menschlichen Körper in der Hauptsache praktisch faßt, und gerade der Umstand verhilft ihm zu neuer Bedeutung. Bacon ist davon überzeugt und tut es auch an verschiedenen Beispielen dar,[4]) daß Körper und Seele eng miteinander verbunden sind, daß das Wohl des Körpers ein

[1]) Nov. Org. I, 42.
[2]) De augm. VII. 1 Op. S. 186—190.
[3]) v. Hartmann, Gedanken über Individualismus.
[4]) De augm. IV. 1 Op. S. 98 ff.

korrelativer Zustand des seelischen Wohlseins und als solcher zu pflegen ist. Sorgfältige Einrichtung der Lebensordnung und Lebensart betrachtet er als die hauptsächlichste Bedingung zur Erhaltung der Gesundheit, während er Mäßigkeit allein nicht ausreichend erachtet. Unentbehrlich erscheint ihm zur Leibespflege die Gewohnheit körperlicher Bewegungen, darunter nicht nur Spazierengehen, sondern auch solche Bewegungen verstanden, bei denen gewisse Organe besonders angestrengt und dadurch gekräftigt werden. (Bogenschießen, Ballspielen u. a.)

Es ist das Verdienst Bacons also nicht zu unterschätzen, daß er den Gedanken »Individual- und Sozialpädagogik« auf Comenius vererbt hat; und wie lange hätte die Pädagogik wohl noch auf einen Verfasser der Didactica magna warten müssen, wenn Bacon auf dem dornigen Gefilde der Scholastik nicht eine ebene Bahn gebrochen hätte? Man wird die freudige Gewißheit, die aus dieser Frage heraustönt, wohl sofort durch einen Strahl kalten Wassers zu dämpfen versuchen, indem man auf die vielen Streitigkeiten über das Thema: Bacon, eine Quelle des Comenius? hinweist. Allerdings hat man den Einfluß Bacons auf Comenius auf nahezu unglaubliche Weise zu begründen versucht. So glaubt Grillenberger (Comenius, seine Quellen usw. Fürth 1893) eine geistige Verwandtschaft beider Männer schon dadurch nachzuweisen, daß er aus ihren Werken je zwei Stellen zitiert, in denen für den Unterricht Gründlichkeit und lückenloses Fortschreiten gefordert wird. Die ersten beiden jener vier Sätze sind folgende: Bacon, N. O. »Was des Seins würdig ist, ist auch des Wissens würdig; und das Gemeine hat Dasein wie das Schöne.« Comenius, D. M. »Alle Teile einer Sache sollen gelehrt werden; da nichts zwecklos da ist; bei jedem Gegenstande soll man so lange verweilen, bis er erfaßt ist.« Beide Sätze werden hier deshalb angeführt, weil der baconische alles andere fordert, nur nicht das, was man unter Gründlichkeit des Unterrichts zu verstehen pflegt. Natürlich läßt er sich sehr leicht aus dem universalen, großartig veranlagten Charakter Bacons erklären; aber ein Lehrer, der nach ihm unterrichtlich verfahren wollte (was Bacon auf keinen Fall sanktionieren würde, denn er denkt bei diesem Satze an die ganze Wissenschaft, nicht an die Schule) würde gar bald den schönsten Stoff- und Wissenskult treiben. Nicht minder unglaublich sind aber auch die Beweise, die eine gedankliche Konnexion zwischen Bacon und Comenius verneinen sollen. So soll z. B. eine solche bezüglich der Empirik beider Männer darum unmöglich sein, weil Bacons Name im Vorwort der Didactia magna nicht erwähnt wird (so Dr. Kvaczala

im Dittesschen Pädagogium 1888) oder weil beide Denker über das Verhältnis zwischen Religion und Wissenschaft verschiedene Meinungen geäußert haben (u. s. f. ebenda). Erfolgreich sind in dem Nachweis des Einflusses Bacons auf Comenius gewesen: W. Kayser, Raumer, Friesenhan. Neben ihren Gründen findet vielleicht auch noch ein historischer Geltung. Weder Bacon noch Comenius haben uns ein philosophisches System hinterlassen. Letzerer aus dem einfachen Grunde, weil er kein Philosoph war, ersterer, weil sich ein solches mit seiner praktischen, wegweisenden, auf Erfindung zielenden Philosophie nicht vertragen hätte. Nur durch Verzichtleistung auf ein solches konnte er der Begründer der Erfahrungsphilosophie werden. Und wenn wir der Philosophie überhaupt ihr altes Recht, Führerin auch der Pädagogen zu sein, lassen wollen, zumal dasselbe auf seiten der letzteren ja als deren kostbarstes, eigenstes Besitztum erscheint, so sind wir gezwungen auch anzunehmen, daß Comenius in der Hut der Allmutter gestanden hat und aus der damaligen, baconischen Philosophie geschöpft hat. Denn anders hätte man ihm dann unmöglich den Namen eines Begründers der wissenschaftlichen Pädagogik gegeben.

Der für die Pädagogik bei weitem am wichtigsten erscheinende Teil der baconischen Philosophie ist ohne Zweifel die im Mittelpunkte des 1. Buches vom Novum organon stehende Lehre von den Idolen. Merkwürdig, daß die Pädagogik einer solchen Philosophie so wenig dankbare Beachtung zu teil werden läßt, während doch, wie wir sehen werden, ein integrierender Bestandteil derselben innerhalb ihrer eigenen Mauern Klarheit verbreitet und Reichtümer erworben hat. Unter Idolen versteht Bacon bekanntlich die falschen Begriffe (Trugbilder, Götzenbilder), die unter irgend welchen Umständen in den Menschen hineingekommen sind und ihn an der Erkenntnis der Wahrheit hindern.[1]) Als die dem menschlichen Geiste am gefährlichsten bezeichnet er die »Idole des Theaters« (idola theatri) und meint damit die vielen falschen Lehrsätze der Philosophie, die verkehrten Begriffe, Regeln, Gesetze und Beweise, die wegen ihres Ansehens als bare Münze hingenommen werden.[2]) Bacon findet solche sowohl in der bisherigen empirischen, als auch sophistischen und mystischen Philosophie. Im Gegensatz dazu will er die Erkenntnis auf die eigene Betrachtung der Natur hinweisen, die sich dem Glauben an das Ansehen und die unbedingte Richtigkeit fremder Meinungen

[1]) Kirchmanns Übersetzung des Nov. Org. Anm. 74.
[2]) Nov. Org. I, 44.

verschließt und die sich von allen schädlichen Einflüssen der Tradition frei zu machen sucht. Der universale Bacon gibt nicht näher an, wie sich die praktische Verwertung dieses Gedankens gestalten würde, daß er aber eine solche im Sinne hat, ist ohne Zweifel. Das Übel an der Wurzel anzufassen ist die Schule berufen; der Erzieher hat seinen Zögling allmählich daran zu gewöhnen, nur das gläubig hinzunehmen, was er selbst erfahren und wahrgenommen hat. Wenn auch hier die Naturwissenschaften zunächst in Betracht kämen, so wird auch dann dieser Grundsatz allerdings nur ein angestrebtes Ideal bleiben müssen. Übrigens aber würde in unserer Zeit gar mancher gefährliche Irrtum zu beseitigen sein, würde man damit Ernst machen, den Grundsatz auf irgend eine Weise in die Pädagogik fruchtbringend einzuführen. Wie Bacon durch Wegräumung der idola theatri anstelle des Autoritätsglaubens die eigene Erfahrung setzen will, so will er durch Beseitigung der idola fori die Sachkenntnis für die Wortkenntnis einführen. »Es gibt auch Götzenbilder infolge der gegenseitigen Berührung und Gemeinschaft des menschlichen Geschlechts, welche ich wegen des Verkehrs und der Verbindung der Menschen die Götzenbilder des Marktes nenne.« [1]) Um uns gegenseitig verständlich zu machen, sind wir von Kindheit an gewöhnt, statt der Dinge die Zeichen für die Dinge, also Worte zu setzen, ohne zu bedenken, daß wir dabei nur mit dem konventionellen Wert der Dinge, der durch die Verhältnisse des menschlichen Verkehrs erst gemacht ist, umgehen. Zum Wesen dieses Nominalwertes gehört aber keineswegs, daß er ein vollkommenes Äquivalent des entsprechenden Dinges ist. So bezeichnen wir im Sprachgebrauche die Dinge nicht, wie sie ihrer Natur nach sind, sondern wie sie sich die Menschheit seit altersher vorgestellt hat. Deshalb müssen wir bestrebt sein, dem Wortwissen die Sachkenntnis entgegenzusetzen und auf dem Forum, auf dem Lehrer und Schüler miteinander verhandeln die idola fori in Abzug bringen, um das kennen zu lehren, was nach der Subtraktion übrig bleibt: die Dinge selbst. Was Bacon in diesem Teile seines Organons vorschwebt, ist nichts Geringeres als das Prinzip der Anschauung. Es ist wohl unnötig, über die diesbezügliche, eine ausführliche Darlegung sicher verdienende Bedeutung Bacons noch viele Worte zu verlieren, da sie allgemein anerkannt werden dürfte. Kann man doch sogar in einer Darstellung der »Philosophie der Naturwissenschaften« [2]) von der »epochemachenden

[1]) Nov. Org. I, 43.

[2]) FR. SCHULTZE, Leipzig 1881. I. Bd. S. 291.

Reform auf dem Gebiete der Pädagogik lesen, die die baconischen Grundsätze zumal in Deutschland dem Formalismus der ausschließlichen Lateinschule gegenüber« hervorgerufen habe. Ohne weiter auf das Wesen der vierten Art der baconischen Idole einzugehen, können wir das idolon tribus doch nicht ganz überschlagen. Im 48. Aph. des I. Bds. seines Organons sagt Bacon: »Aber verderblicher zeigt sich diese Ohnmacht des Geistes bei der Auffassung der Ursachen. Denn das Allgemeinste der Natur muß von bejahendem Inhalte sein und gelten, wie es gefunden worden; es kann nicht wieder aus Ursachen abgeleitet werden. Dennoch verlangt der menschliche Verstand, der nicht ruhen kann, noch nach Höherem; bei solchem Streben nach dem Entfernteren fällt er in das Nähere zurück, nämlich in die Zwecke, die vielmehr dem Menschen angehören als dem Weltall.« Suchen wir das mit einem biologischen Beispiele einfachster Art zu belegen und denken wir z. B. an Sciurus vulgaris als einen Vertreter der Nager. Ein weitverbreitetes Lehrbuch (Otto Schmeil, Lehrbuch der Zoologie, Stuttgart und Leipzig 1899 — gegenwärtig unser bestes —) sagt: »Um die Arbeit des Nagens leisten zu können, müssen die Kaumuskeln besonders stark sein, und um kräftig wirken zu können (um den Hebelarm zu verkürzen [? U.]), müssen sie möglichst weit vorn am Unterkiefer angreifen.« Damit glaubt der Verfasser, dem Kinde die Endursachen auf das beste gegeben zu haben, während in Wahrheit für den kindlichen Verstand die Zweckursache herausgesprungen ist. Man braucht das Kind nur zur Wiedergabe zu veranlassen, um zu hören: »Damit das Eichhörnchen gut kauen kann, sind die Kaumuskeln stark usw.« Natürlich hat Schmeil selbst oder der Lehrer von der Sachlage die richtige Auffassung, aber sobald die Darstellung nicht die allersorgfältigste bleibt, schiebt das Kind den Zweckbegriff unter. Wir sind geneigt die Bestimmungen der menschlichen Natur auch auf die Natur der Dinge zu übertragen, die Erscheinungen des Universums nicht physikalisch, sondern nach menschlicher Analogie, anthropomorphisch zu erklären.[1]) Die Zwecke, nach denen der Wille des Menschen handelt, dürfen den Dingen der Außenwelt nicht zugesprochen werden. (Mit Ausnahme der Mitmenschen?) Um dem Elend, das durch solche falsche Naturerklärung in die Wissenschaft hineingekommen ist, abzuhelfen, verweist Bacon die Endursachen (causae finalis) aus der Physik in die Metaphysik; die Physik darf sich bei ihrer Erklärung nur der wirkenden Ursachen (causae efficientis) bedienen. Stellt Bacon doch aus diesem Grunde

[1]) cfr. K. Fischer a. a. O. S. 173 ff.

die Naturphilosophie eines Demokrit hoch über die eines Platon, Aristoteles, Galen u. a., weil eben die erste auf mechanische Ursachen ausgeht.[1]) Wie würde sich demnach unser Beispiel aus der Biologie etwa umgestalten müssen? Weil die Vorfahren des Eichhörnchens die Kaumuskeln immer fleißig benutzt haben, sind sie im Laufe der Zeit so kräftig geworden, wie sie beim Nichtgebrauch ebenso gut wieder erschlaffen können. Da die vordersten als die wirksamsten (längerer Hebelarm) am regsten betätigt sind, haben sie die hinteren in der Ausbildung überholt. — Man sehe nur einmal hinein in unsere naturwissenschaftlichen Lehrbücher, wie oft gegen Bacons Grundsatz verstoßen wird und ob sie in dieser Hinsicht nicht einer Verbesserung bedürftig sind! Welcher Naturlehrer hätte noch nicht dagegen gesündigt? Man könnte hier höchstens einwenden, es ginge ein wichtiger gemütbildender Faktor des naturkundlichen Unterrichts verloren — vielleicht noch mehr? Wir wollen der wichtigen Sache an diesem Orte nicht weiter nachgehen. Ist aber wirklich die gemütbildende Seite des biologischen Unterrichts das Hauptsächlichste? Übrigens bietet der naturkundliche Unterricht auch ohne das noch mehr als zuviel gemütliche Stoffe: man denke nur an »Familienleben« der Tiere, Tiersage usw. Ja, man gestatte es nur auszusprechen, ein Bacon kann sogar den sehr zu achtenden modernen Methodikern der naturwissenschaftlichen Fächer als Lehrmeister dienen.

Die Beantwortung der Frage: causae finales oder causae efficientes? ist nicht das einzige, sondern nur das bisher nicht beachtete, was Bacon für den naturkundlichen Unterricht geleistet hat. Er war es, welcher der bisher üblichen Unterrichtsweise, die nur in einem (sprachlichen) Studium der Werke des Aristoteles oder Plinius bestand, eine entschiedene Reaktion entgegensetzte. Man solle die Dinge vielmehr mit eigenen Augen betrachten und Steine, Pflanzen und Tiere im lebendigen Buche der Natur kennen lernen. Er verlangt Erklärung der Naturerscheinungen durch Auffindung der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze. »Die erzählende Beschreibung ist geringer zu schätzen als die Induktion, welche der Philosopie die erste Brust reicht«, sagt Bacon in seiner Encyklopädie und setzt damit an Stelle der bisherigen erzählenden Naturbeschreibung (Anticipatio mentis) die induktive Naturerklärung (Interpretatio naturae) und bezeichnet damit bestimmt die Richtung des Weges, den Ratke und Comenius erfolgreich gegangen sind.

---

[1]) cfr. E. Schultze a. a. O. S. 268.

In der Einleitung zu seiner Encyklopädie fordert Bacon, daß Logik und Rethorik die letzten aller Wissenschaften sein sollen. Bis jetzt, wo es umgekehrt war, mußten alle sprachlichen Übungen fruchtlos, ja verderblich sein, da die übrigen Wissenschaften noch keine Kenntnisse gesammelt haben, der Sprachunterricht also keine solchen zu seinem Inhalte machen kann. »Es wird entweder auswendig gelernt oder improvisiert: im ersten Fall ist gar keine geistige Selbsttätigkeit vorhanden, im zweiten Fall ist sie leer, beides daher unnütz.« Also einen Sprachunterricht will Bacon nur dann zulassen, wenn er sich auf ein Fundament wertvoller, d. h. sicherer und nützlicher Kenntnisse stellt.[1]) Was er hier fordert, hat man erst in neuester Zeit seiner Erfüllung entgegengeführt. Hält doch noch R. Hildebrand,[2]) weil noch unerfüllt, für die wichtigste aller Forderungen: »Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.«[3]) Ist es doch auch nicht allzulange her, daß wir mit dem Schreibleseunterricht einen Anschauungsunterricht verbinden.

Auch den Geschichtsunterricht will Bacon auf die Erfahrung gründen, was nicht anders geschehen kann, als daß die eigene Anschauung zu Rate gezogen wird und als nächster Vorwurf der Erfahrung die Partikularien angesehen werden. Deshalb findet er die Universalgeschichte verwerflich, da sie in Bezug auf Erfahrung, Faßlichkeit, Lebendigkeit und Treue der Darstellung viel zu wünschen übrig lasse, und will Partikulargeschichte, Memoiren und Biographien an den freigewordenen Platz setzen. Von der Nationalgeschichte verspricht er sich als von dem nächstliegenden und »lebendigsten« Thema den größten Erfolg und verlangt endlich, der Lehrer solle nicht fortwährend politisieren und kritisieren. Was die Art der Darbietung des Stoffes (nicht nur im Geschichtsunterricht) anbelangt, so hält Bacon diejenige für die richtige, die den gegebenen Zweck am sichersten und besten erreicht. Er will diesbezüglich weder Regeln noch Schemata aufgestellt wissen, die für alle Fälle eine bindende Richtschnur sein wollen und »alle Materien über denselben Leisten schlagen«. Aber ein zweifaches empfiehlt er der Beachtung. Erstens soll sich der Lehrer dem Standpunkte seiner Schüler anschließen; denn »eine andere Art des Vortrages gehört für die Anfänger, eine andere für Unterrichtete«. Zweitens soll die jedesmalige Aufgabe,

[1]) cfr. K. Fischer a. a. O. S. 308.
[2]) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig.
[3]) a. a. O. S. 6.

der Stoff bestimmend wirken, »ob die Darstellung weitläufig erklärend oder kurz und gedrängt — ob sie behauptend oder fragend verfahren soll« (»Klugheit des Vortrages«). Ist der Vortrag die durch die Umstände gewiesene Art der Darbietung, so soll noch mancherlei beachtet werden. So erachtet es Bacon als notwendig, daß dem Willen Impulse gegeben werden, und verlegt den Ursprung derselben in die Phantasie und das Gemüt, während ihm eine Verbindung von Verstand und Willen noch fern liegt. Der Lehrer muß dem heranzubringenden Stoffe durch lebhafte Schilderung und durch seine innere Beteiligung den Charakter des gegenwärtigen Geschehens zu verleihen suchen. Dann wird der Hörer gezwungen alles mit zu erleben, die Phantasie ist rege tätig, die Gefühle ordnen sich in widerstrebende Parteien, und die stärkeren verwandeln sich in Motive des Handelns. Ist der Unterricht so beschaffen, dann trifft er das, was Bacon als »Illustration der Rede« bezeichnet und wovon Plato träumt, als er sagt: »Wenn man die Tugend sehen könnte, so würde alle Welt sie lieben.«

MITTEILUNGEN

1. Bericht über die zwölfte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt

Von Fr. Förster in Magdeburg

Die diesjährige Herbstversammlung des Vereins fand am 19. Septbr. 1903 in Magdeburg statt.

Der Bevollmächtigte begrüßte die Teilnehmer durch eine Ansprache, in der er u. a. folgendes ausführte: Wenn wir vom Standpunkte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik einen Blick auf die Bewegungen werfen, von denen gegenwärtig die Volksschullehrerschaft ergriffen ist, so muß es uns mit Freude erfüllen, daß man bemüht ist, die Universitäten den Zwecken der Lehrerfortbildung dienstbar zu machen. Wenn man auch noch nicht allgemein darüber einig ist, wie die Beziehung zwischen Volksschullehrer und Universität herzustellen sei, so herrscht doch in einem Punkte wenigstens volle Übereinstimmung, nämlich darin, daß an allen Hochschulen besondere Lehrstühle für Pädagogik und pädagogische Universitäts-Seminare mit Übungsschulen eingerichtet werden möchten. Obgleich die Pädagogik, diese »königliche Wissenschaft«, verdiente, an jeder Universität durch eine besondere Fakultät vertreten zu sein, so wäre augenblicklich doch schon viel erreicht, wenn durch die Schaffung von besonderen Lehrstühlen der wissenschaftliche Charakter dieses Gegenstandes allgemein anerkannt würde. Gegenwärtig erfährt unsere Berufswissenschaft, abgesehen von einigen Ausnahmen, nur eine geringe Pflege an den Universitäten; dagegen haben die freien pädagogischen Vereinigungen sich ihrer in hervorragendem Maße angenommen. Wenn die hierdurch erzielte Förderung auch nicht unterschätzt werden darf, so ist doch nicht zu verkennen, daß die auf den Hochschulen zu ermöglichende Weiterbildung eine umfassendere sein könnte. Nicht allein die Theorie, sondern auch die Praxis würde im Schutze der akademischen Freiheit weitere Fortschritte machen, so daß das Wort Kants: »Erst muß man Experimentalschulen

errichten, ehe man Normalschulen errichten kann,« seiner Verwirklichung entgegenginge. Wir können daher nur wünschen, daß die Bemühungen der Lehrerschaft von Erfolg gekrönt sein mögen.

Nach Bekanntgabe einiger Zuschriften wurde auf das demnächst erscheinende Werk des Herrn Dr. Felsch, Hauptpunkte der Psychologie, besonders aufmerksam gemacht. Darauf trat man ein in die Besprechung der Arbeit von P. Niehus-Magdeburg: »Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts.« [1])

1. Der Verfasser bestimmt zunächst die Aufgabe des elementaren Geometrieunterrichts. Sie besteht darin, die Schüler in die Welt der Raumformen einzuführen und die in ihr waltenden Gesetze des Räumlichen zum Verständnis zu bringen, soweit die einfachen Verhältnisse des täglichen Lebens es erfordern und die Fassungskraft der Schüler es zuläßt. Der Geometrieunterricht trägt mit zur Bildung des sittlichen Charakters bei, da er dem Schüler einen Teil der theoretischen Weltkenntnis übermittelt, deren er bedarf, um den ethischen Ideen (zunächst der Idee der Vollkommenheit) gemäß zu leben. Um gegenüber den neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der Geometrie-Methodik einen Standpunkt zu gewinnen, fragt der Verfasser erstens nach der Entstehung der Raumvorstellung und zweitens nach der besten Weise, den Schüler in die räumlichen Verhältnisse einzuführen. Die Entstehung der Raumreihen wird an dem Profil eines Gesims klar gemacht, dessen Einzelvorstellungen disparat sind und successiv in unser Bewußtsein eintreten.

In der Debatte wurde hierzu bemerkt: Der Verfasser stellt das fachwissenschaftliche Ziel des Geometrieunterrichts dem allgemeinen Erziehungsziele voran; der Gang hätte vielmehr umgekehrt sein müssen. Die Fassung der Aufgabe des geometrischen Unterrichts erscheint zu eng; denn die Zöglinge sollen nicht nur in die Raumformen eingeführt werden, sondern sie sind auch anzuleiten, die Gesetzmäßigkeit der Raumvorstellungen zu begreifen. Es erscheint nicht ratsam, sich auf die Verhältnisse des täglichen Lebens zu beziehen, da diese gegenwärtig an die Schule soviel Anforderungen stellen, daß wir uns im pädagogischen Interesse dagegen wehren müssen. Nicht die Idee der Vollkommenheit ist es, die hier zunächst in Betracht kommt, sondern vielmehr die des Rechts.

Der Geometrieunterricht ist besonders für die Volksschule von hervorragender Bedeutung, denn er ist ein vorzügliches Mittel zur Pflege des logischen Denkens. Die Kinder werden angeleitet, richtige Schlüsse zu bilden, und dadurch lernen sie auch begreifen, wie in den wirklichen Lebensverhältnissen das eine aus dem andern folgt. Der geometrische Unterricht hat aber auch eine ethische Seite. Durch die stete Gewöhnung, die aufgestellten Behauptungen zu beweisen, kommen die Zöglinge zu der Einsicht, daß sie nichts behaupten dürfen, was sie nicht beweisen können. Die Einzelvorstellungen des Gesims sind nicht disparat, sondern vielmehr

[1]) Pädagogisches Magazin, Heft 217. Preis 0,25 M. Sonderabdruck aus den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, Nr. 32. 33. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

komparat, da sich krumme und gerade Linien vergleichen lassen. Disparate Vorstellungen gestatten überhaupt kein Zustandekommen von Reihen.

2. Im folgenden Teile seiner Arbeit spricht der Verfasser von der Entstehung der Vorstellung des Körpers, wobei die Vorstellung der Tiefendimension vorausgesetzt wird. Diese entsteht allmählich, namentlich durch die Muskelempfindungen des Auges und der Hand. Er führt dann auf Grund von einschlägigen Quellen eine Reihe physiologischer Tatsachen für das monokulare und binokulare Sehen an. Die Ansicht, nach der Zeit und Raum Reihenformen unseres Vorstellens sind, verdanken wir Herbart. Kant dagegen lehrt, der Raum liege den äußeren Anschauungen als eine notwendige Vorstellung a priori zu Grunde. Herbart und Drobisch haben diese Lehre widerlegt und damit der Methodik des geometrischen Unterrichts einen großen Dienst erwiesen; denn wäre die Raumvorstellung etwas Gegebenes, dann brauchte der Geometrieunterricht nur Anschauungsunterricht zu sein.

Die Besprechung hob folgende Punkte hervor: Kant war tatsächlich der Meinung, daß die Vorstellung des Räumlichen vor aller Erfahrung gegeben, dem Menschen also angeboren sei. Wenn dies richtig wäre, dann könnte man sich darauf beschränken, die Körper vor die Schüler hinzustellen, wodurch die in der Seele bereits vorhandenen Vorstellungen reproduziert würden; von der Bildung von Raumreihen wäre dann Abstand zu nehmen. Von anderer Seite wurde indes hierzu bemerkt, daß diese Folgerung zu eng sei. Selbst wenn das Kind die räumlichen Vorstellungen schon besäße, so hätte es doch noch keine Kenntnis von den zu Grunde liegenden Gesetzen; diese müßten ihm vielmehr erst durch den Unterricht vermittelt werden.

Dem Verfasser wurde einerseits der Vorwurf gemacht, daß er am Ende des ersten Teiles seiner Arbeit von der Herausarbeitung bestimmter Grundsätze zum Zwecke der Beurteilung der aufgeführten methodischen Schriften abgesehen habe. Andrerseits wurde hervorgehoben, daß von derartigen Grundsätzen hier nicht die Rede sein könne, da dargelegt sei, daß die Raumvorstellungen im Kinde nach und nach entstehen. Der Verfasser hätte allerdings zeigen können, ob die einzelnen Schriftsteller der Entstehung der räumlichen Vorstellungen in Rücksicht auf die psychologischen Bedingungen gerecht geworden seien. Die Vorstellung einer Geraden z. B. wird nicht nur dadurch gebildet, daß man sie von den Schülern ansehen läßt, sondern die Kinder müssen angehalten werden, mit den Fingern darauf hin- und herzufahren. Bei der Betrachtung eines Körpers ist derselbe den Zöglingen in die Hand zu geben; denn je mehr Faktoren mitwirken bei der Entstehung eines psychischen Gebildes, desto klarer wird es.

3. Der Verfasser wirft dann die Frage auf: Wie wird der Schüler in die Gesetzmäßigkeit der räumlichen Verhältnisse am besten eingeführt? In den sogenannten wissenschaftlichen Lehrbüchern wird in der Regel mit einer Einleitung begonnen, in der die Grundbegriffe: Raum, Raumgröße, gerade und krumme Linie, ferner allgemeine Grundsätze gegeben werden. Darauf beginnt der systematische Aufbau. Für die Volksschule ist dieser

Gang nicht ersprießlich, da die Begriffe: Fläche, Linie und Punkt in dem Anschauungsbereich des Anfängers nicht für sich, sondern stets am Körper vorkommen. Die Zahl der Versuche, den spröden Stoff für die Schüler der Volksschule aufnahmefähig zu machen, ist groß. Bevor der Verfasser selbst eine bestimmte Stellung einnimmt, läßt er die aufgeworfene Frage durch einige Hauptvertreter der neueren Methodik, wie Pickel, Sachse, Falcke, Mittenzwey und Wolf, beantworten.

In der Besprechung dieses Teiles wurde folgendes bemerkt: Der Verfasser hätte außer der aufgeworfenen Frage noch eine zweite stellen sollen, nämlich die: Wie wird in dem Schüler die Vorstellung des Räumlichen erzeugt? Wenn man auf die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen aufmerksam machen will, dann empfiehlt sich die Befolgung des wissenschaftlichen Ganges. Ohne diesen sind die Kinder oft nicht im stande, sich die Lage und Verhältnisse der Linien vorzustellen. Wenn wir z. B. den Satz nehmen: »Eine Gerade steht auf einer Ebene senkrecht, wenn mindestens zwei durch den Fußpunkt gezogene Linien auf ihr senkrecht stehen,« so fällt es auf, daß zur Beweisführung eine große Anzahl von Linien notwendig ist. Die wenigsten Schüler haben eine Vorstellung davon, in welchem Verhältnis Ebene und Linie zu einander stehen, und es ist schwer, bei ihnen richtige Vorstellungen zu erzeugen.

4. Von den Methodikern, die ganz neue Bahnen eingeschlagen haben, führt der Verfasser im letzten Teile seiner Schrift zunächst Martin und Schmidt einerseits und Zeißig und Brückmann andrerseits auf. Sie verwerfen die systematische Anordnung der Stoffe und erklären sich gegen das Ausgehen von Holz- und Pappmodellen. Martin und Schmidt bringen als neues Anordnungsprinzip die Formengemeinschaften in Vorschlag. Unter diesem Ausdruck verstehen die Verfasser solche dem Erfahrungskreise der Schüler angehörige Körper, bei denen sich eine Summe von Formen vereinigt findet, die der unterrichtlichen Betrachtung wert sind. Die einzelnen Formen treffen zufällig zusammen, z. B. an einem Bau, auf der Feldflur, in den Werkstätten der Handwerker und in den Fabriken. Besonders wichtig ist es für die Verfasser, daß die Schüler die Naturkörper und Kulturgebilde als Zweckformen kennen lernen. Dr. Wilk in seiner Neubearbeitung der Pickelschen Geometrie der Volksschule, Wienecke und Edert und Kröger schicken für das fünfte resp. sechste Schuljahr eine Formenkunde oder einen Vorkursus voraus, gehen dann aber streng systematisch vor und geben mehr oder weniger die synthetischen Beweise.

Da Raumvorstellungen nur durch Bildung von Raumreihen entstehen können, so ist denjenigen Methodikern der Vorzug zu geben, welche die Bildung von Raumreihen am besten ermöglichen. Dahin gehören die, bei denen Formenkunde und Formenlehre streng getrennt sind. Die Formengemeinschaften von Martin und Schmidt geben dem Lehrer außerordentlich schätzenswerte Hinweise, um den Lehrstoff fortwährend zu dem Anschauungskreise des Schülers in Beziehung zu setzen; aber da sie Zusammengehöriges auseinander reißen, so bilden sie nur kurze Raumreihen, welche oft lange auf Verknüpfung warten müssen.

Von den in der **Debatte** zum Ausdrucke gebrachten Urteilen seien folgende Ansichten und Gegenansichten kurz neben einander gestellt:

Man kann nicht behaupten, daß bei der Anordnung nach Formengemeinschaften die einzelnen Formen zufällig zusammentreffen; denn da die letzteren einem größeren Zwecke dienen, so wird die ganze Einheit durch den Zweck zusammengehalten. Bei der Feldflur handelt es sich beispielsweise um den agrikulturellen Zweck. Die Formengemeinschaften bilden also Einheiten als Kausalitätsreihen.

Während man eine ganze Zeitlang in den Schulen auf die Außenwelt wenig Rücksicht genommen hat, ist man jetzt in das Gegenteil verfallen, da sich die Gedankenwelt nach der Außenwelt richten soll. Nun bietet die Außenwelt ein Aggregat von verschiedenen Dingen. Für den Pädagogen entsteht daher die Aufgabe, klare Vorstellungen zu schaffen, keineswegs aber die Gedankenwelt nach dem Aggregat der Außenwelt zu konstruieren. Wenn die Kinder nach den Formengemeinschaften unterrichtet werden, so lernen sie ohne Zweifel die Einzelheiten der Außenwelt genau kennen; aber es steht zu befürchten, daß die einzelnen Vorstellungen isoliert bleiben und die systematische Anordnung nicht erreicht wird.

Wir können es nicht verhindern, daß die Außenwelt in unserer Gedankenwelt eine solche Ordnung schafft, die der Außenwelt entspricht. Die Formengemeinschaften kommen der **Herbart**schen Pädagogik entgegen, indem sie die Konzentration begünstigen.

Es empfiehlt sich, die Anordnung nach Formengemeinschaften nicht als Ausgangspunkt zu nehmen, sondern sie erst auf der fünften Formalstufe zu berücksichtigen.

Wenn gegen die Formengemeinschaften der Vorwurf erhoben wird, daß die Raumreihen zu kurz ausfallen und die systematische Anordnung zu wünschen übrig lasse, so ist dem entgegenzuhalten, daß dies nicht notwendigerweise der Fall zu sein braucht. Es kommt nur darauf an, den Schülern durch die Zielsetzung ein Problem vorzulegen und die Bildung von Raumreihen durch allseitige Betrachtung der Körper zu ermöglichen.

Man muß scharf unterscheiden zwischen dem wissenschaftlichen System und dem der Formalstufen. Auch bei einem rein systematischen Lehrgange der Mathematik ist es möglich, von der Erfahrung auszugehen. Jeder Methodiker beruft sich zum Zwecke der Empfehlung seiner Methode auf die damit gemachten eigenen guten Erfahrungen. Damit ist aber noch keineswegs bewiesen, daß auch andere dieselben guten Erfahrungen machen werden.

Auch auf der Systemstufe kommt das Wissenschaftliche mit zur Geltung, indem hier Teile der Wissenschaft aufgebaut werden können.

Die Raumlehre kann zum Konzentrationsmittelpunkt gemacht werden. Zusammengehörig im psychologischen Sinne ist nicht das, was die Wissenschaften bieten, sondern dasjenige, dem die Kinder Interesse entgegenbringen. Die wissenschaftlichen Lehrbücher der Geometrie stimmen in Bezug auf ihren Gang nicht überein; ein einheitliches System gibt es also nicht.

Die scharfe Trennung von Formenkunde und Formenlehre hat für die Praxis gewisse Nachteile. Wenn man erstere als Vorkursus bei nur einer Wochenstunde erteilt und man beginnt später die Formenlehre, so zeigt sich häufig, daß wenig behalten ist, so daß man noch einmal von vorn anfangen muß.

Gegenüber der Behauptung, das Modell habe im mathematischen Unterrichte dort seine Stelle, wo die Abstraktion beginnt, wurde hervorgehoben, daß sich diese Verwendung nicht immer aufrecht erhalten ließe. Bei manchen Sätzen, zumal bei solchen aus der Stereometrie, kann man den Beweis ohne Modell gar nicht führen, wenn ein wirkliches Verständnis erzielt werden soll.

Schließlich wurde die Frage aufgeworfen: Soll für das, was bereits anschaulich bewiesen ist, noch einmal der wissenschaftliche Beweis auftreten? Handelt es sich z. B. um einen Kongruenzsatz und man legt zwei Dreiecke, die in den betreffenden Merkmalen übereinstimmen, aufeinander, so hat man keinen Beweis geliefert, sondern nur eine Veranschaulichung geboten, durch welche die Richtigkeit des Lehrsatzes dargetan wird. Will man aber zeigen, daß dieser Satz für alle Fälle Gültigkeit hat, so kann das nur durch den wissenschaftlichen oder synthetischen Beweis geschehen. Die Bezeichnung »Beweis« auch für den ersten Fall anzuwenden, ist nicht zu empfehlen.

Hiermit hatte die Debatte ihr Ende erreicht.

---

2. Bericht über die V. Versammlung des Vereins für Kinderforschung[1])

Von C. Geisel, Nordhausen

Der Ort der Versammlung war diesmal Halle a/S. und nicht Jena, wie das bisher üblich gewesen ist. Zu diesem Wechsel hatte der Gedanke Veranlassung gegeben, die Bestrebungen des Vereins in weiteren Kreisen bekannt zu geben. Darauf deutete auch Direktor Trüper-Jena, Vorsitzender des Vereins, in seiner kurzen Begrüfsungsansprache hin, welche er bei der Eröffnung der zweitägigen Versammlung am Abend des 11. Oktober an die Mitglieder und zahlreich erschienenen Freunde des Vereins aus Halle und der weitesten Umgegend richtete. 22 Millionen Kinder gibt es in Deutschland, so sagte er, von denen Millionen weder von den Eltern noch von den Lehrern richtig verstanden werden und daher viel Unrecht leiden müssen. Noch schlimmer geht es denjenigen hiervon, welche ein abnormes Seelenleben zeigen. Der Verein will das Verständnis für die Behandlung dieser wie auch der normalen Kinder wecken helfen, und darum wendet er sich an alle, die es überhaupt mit Kindern zu tun haben, mit der Bitte, die Bestrebungen des Vereins zu

---

[1]) Einen ausführlicheren Bericht wird die Zeitschrift »Die Kinderfehler« (Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) bringen.

unterstützen. — Stadtschulrat Brendel-Halle begrüfste den Verein im Namen des Magistrats von Halle und Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig im Auftrag des Vereins deutscher Lehrer für Hilfsschulen. Ersterer erhofft durch die Arbeit des Vereins eine starke Beeinflussung der Entwicklung der ganzen Pädagogik, und letzterer spricht den Wunsch der Vereinigung beider Vereine aus.

Professor Oppenheim-Berlin hielt den ersten Vortrag, welcher das Thema behandelte: Die ersten Zeichen der Nervosität im Kindesalter. Auf Grund eigener Erfahrung führte er aus, dafs die Nervosität mit ihren Anfängen weit ins Säuglingsalter zurückreicht. Die abnormen Gemütsreaktionen sind schon Anzeichen von Nervosität. Sie treten mit grofser Intensität auf, während das Gegenteil, die Apathie, seltener vorkommt. Auch die Dauer der Reaktion ist häufig sehr grofs. Der aufserordentlich schnelle Wechsel von Lust- und Unlustgefühlen kann ebenfalls auf Nervosität schliefsen lassen. Auch kommen perverse Reaktionen vor, indem nämlich Reize, die sonst Unlustgefühle erregen, Lustgefühle hervorrufen und umgekehrt z. B. Abneigung gegen schöne Farben, Gerüche und bestimmte Personen. Die Schreckhaftigkeit ist auch ein Zeichen von Nervosität bei Kindern; sie ruft oft Schrecklähmungen hervor. Nicht selten treten Schlafstörungen bei nervösen Kindern auf, z. B. Sprechen und heftige Bewegungen im Schlafe, häufiges Träumen und Nachtwandeln. Zwangsvorstellungen sind bei solchen Kindern auch vorhanden. Auffällig ist ferner, dafs sie eine Abneigung gegen gewisse Tiere und Nahrungsmittel (Idiosynkrasie) zeigen. Zwar macht sich diese Erscheinung auch bei gesunden Kindern geltend; allein die Heftigkeit, mit der sie bei jenen auftreten, ist bedeutend gröfser. Manche nervöse Erscheinungen grenzen an Geistesstörung. So liefs z. B. ein Kind seine Mutter nicht aus der Stube. Die Angst um die Mutter war bis ans Krankhafte gesteigert. Nachdem das Kind von dem Angstgefühl befreit worden war, stellte sich der normale Zustand wieder bei ihm ein. Zerstreutheit und Nägelkauen sind ebenfalls Zeichen von Nervosität. Die Nervosität beeinflufst auch den Blutkreislauf. Hierbei zeigt sich ein öfterer Wechsel der Gesichtsfarbe und ein Kältegefühl besonders an den Händen (Absterben der Finger!). Neigung zu Ohnmacht, Erbrechen, Schwindel und Kopfschmerz sind nicht seltene Zeichen der Nervosität im Kindesalter. Redner schlofs seine interessanten Ausführungen, indem er darauf hinwies, dafs die erwähnten Erscheinungen der Nervosität beim Kinde mitunter im Gefolge anderer Krankheiten vorkommen können, und dafs man daher bei der Behandlung solcher Fälle recht vorsichtig sein müsse; der Arzt sollte dann stets zu Rate gezogen werden. — Die Debatte über diesen Vortrag war ebenfalls sehr anregend. Es sprachen die Herren Dr. Becher-Berlin, Leiter einer Kinderheilstätte vom Roten Kreuz, welcher auf das Wesen dieser Anstalt aufmerksam machte, Erziehungsinspektor Pieper-Dalldorf, der vor dem häufigen Platzwechseln in der Schule warnte, Prof. Ziehen-Halle über Zwangs- und Wahnvorstellungen beim Kinde, deren Grenze nicht genau zu bestimmen sei, Sanitätsrat Dr. Berghan-Braunschweig, Hauptlehrer Kielhorn, Prof. Aschaffenburg-Halle und Direktor Trüper. Die

letzten Redner berührten die Frage der »Kinderwanderungen« in eingehender Weise.

Am zweiten Tag der Versammlung sprach zunächst Prof. Dr. Aschaffenburg: Über die Bedeutung der Stimmungsschwankungen bei Epileptikern. Der Vortragende wollte namentlich auf eine Erscheinung bei Epileptikern aufmerksam machen: auf die periodischen Schwankungen der Gemütslage. Als eine solche bisher wenig beachtete Form des sogenannten epileptischen Äquivalents bezeichnete er die periodisch und ohne äufseren Anlafs auftretenden Stimmungsschwankungen, die bald mehr als traurige Verstimmung mit Angst, Heimweh, Sorgen, bald mehr als eine erhöhte Reizbarkeit und innere Spannung sich zeigen. Auch bei Normalen können diese Zustände vorkommen; doch sind sie dann hier wesentlich anders. Jene sind namentlich von körperlichen Symptomen begleitet (Kopfweh, Blässe bezw. Röte des Gesichts, Schweifsausbruch, Durchfall, Pupillenstörungen usw.) was bei diesen vollständig fehlt. Als weitere Erkennungszeichen, dafs jene euf epileptischem Boden entstanden sind, kommt hinzu, dafs sie 1. in bestimmter Periodizität, 2. in der Regel ohne äufseren Anlafs auftreten, 3. dafs sie zuweilen von, zuweilen nicht von Krampfanfällen begleitet sind, 4. durch schwere Alkoholexzesse in schwere Dämmerzustände sich umwandeln, bei längerer Alkoholenthaltung dagegen seltener und leichter erscheinen. Wenn sonst ruhige Kinder bei geringem Anlafs in schwere Zornausbrüche oder zu auffälliger Traurigkeit hinneigen, dann kann man annehmen, dafs sie epileptisch krank sind. Damit soll nicht gesagt sein, dafs jede Verstimmung ein Zeichen von Epilepsie ist; sie sollte aber doch ein Warnungssignal bedeuten für diejenigen, die dann gern pädagogisch eingreifen möchten, wo ärztliche Behandlung allein das Richtige schaffen kann. Die Ärzte bedürfen aber hierbei auch der Lehrer, da sie ohne diese nicht sicher entscheiden können, weil eben ihre Zeit der Beobachtung der Krankheit nicht ausreichend ist. — Bei der Besprechung des Vortrags hob Dr. Strohmeyer-Jena hervor, dafs bei den Gemütsschwankungen ein langsamer Verfall der intellektuellen und sittlichen Kräfte zu beobachten sei. Der Alkohol sei eine der bedeutendsten Ursachen der Epilepsie. Dann stellte Redner noch die Anfrage, wie Brom bei der Heilung der Epilepsie wirke. — Direktor Pieper wies auf die pädagogische Heilung hin, indem er die Schwankungen des Gemütszustandes nicht durch Strafen als vielmehr durch freundliche Behandlung beeinflufst wissen will. Aufserdem solle man solche Kinder unter gute Aufsicht stellen und sie mit Unterricht vollständig verschonen. — Prof. Aschaffenburg stimmte den Ausführungen Dr. Strohmeyers teils zu, wandte aber ein, dafs nicht immer ein Verfall der geistigen Kräfte vorhanden und Brom ein recht zweifelhaftes Heilmittel sei. Er warnte dann noch vor grofser Strenge in der pädagogischen Behandlung, die noch häufig anzutreffen sei. Die Mithilfe der Lehrer bei der Diagnose der Epilepsie könne man nicht entbehren. Es handle sich bei letzterer zunächst weniger um eine vollständige als vielmehr um eine Wahrscheinlichkeitsdiagnose; mit dieser gelange man vorerst viel weiter. — Direktor

Trüper stimmte den vorhergehenden Ausführungen im wesentlichen zu und wünschte, dafs sich die Schulärzte mehr als bisher mit der Psychiatrie des Kindes beschäftigen, dafs die Schulärzte auch auf dem Lande angestellt werden und jeder Kreis mindestens einen Schularzt erhält.

Den dritten Vortrag hielt Direktor Trüper über »Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursachen der Gesetzesverletzungen Jugendlicher«. Seinen Ausführungen lagen folgende Thesen zu Grunde: 1. Es gibt abnorme Erscheinungen und Zustände im Seelenleben der Jugend, die nicht unter die Rechtsbegriffe »Unzurechnungsfähigkeit« und »Geistesschwäche« fallen, die aber doch pathologischer Natur sind und bei manchem zu Gesetzesverletzungen führen, ja unbewufst drängen. 2. Diese Zustände entwickeln sich allmählich aus kleinen Anfängen und können, rechtzeitig erkannt und zweckentsprechend in der Erziehung berücksichtigt, in den meisten Fällen gebessert werden. So können zugleich jugendliche Gesetzesübertretungen verhütet und ihre Zahl wesentlich vermindert werden. 3. Es ist deshalb im öffentlichen Interesse dringend erwünscht, dafs Lehrer, Schulärzte, Seelsorger und Strafrichter sich mehr als bisher dem Studium der Entwicklung der Kindesseele und ihrer Eigenarten widmen, um der Entartung des jugendlichen Charakters rechtzeitig vorbeugen zu können. Namentlich ist es erwünscht, dafs an den Universitäten in Verbindung mit pädagogischen Seminaren Vorlesungen über Psychologie und Psychiatrie des Jugendalters gehalten werden und dafs in den Volksschullehrer-Seminaren die künftigen Lehrer Anleitung zum Beobachten des kindlichen Seelenlebens erhalten. 4. In allen Schulen ist mehr als bisher der Erziehung des Gefühls und Willenslebens Rechnung zu tragen und der einseitigen intellektuellen Überlastung vorzubeugen. 5. Bevor jugendliche Individuen wegen Gesetzesverletzung vor den Strafrichter gestellt werden, sollten sie zunächst einem »Jugendgericht«, bestehend aus dem Leiter der betreffenden Schule, dem Lehrer des betreffenden Kindes, dem Schularzte, dem Geistlichen und dem Vormundschaftsrichter überwiesen werden. Erst auf Beschlufs dieses Jugendgerichtes sollten Jugendliche dem öffentlichen Verfahren überwiesen werden. 6. Statt oder neben der Strafe als Sühne oder der blofsen Einsperrung zum Schutze der Gesellschaft gegen die Übeltäter sollte in besonderen Anstalten, von besonders vorgebildeten Pädagogen unter medizinisch-psychiatrischem Beirate geleitet, eine für Leib und Seele sorgfältig erwogene Heilerziehung Platz greifen. Die Fürsorgegesetze tragen bisher diesen Anforderungen nicht genügend Rechnung. — In der Diskussion bemerkte Geh. Justizrat Prof. v. Liszt-Berlin, dafs manche Schuld des Gesetzgebers leider immer auf die Juristen abgeschoben werde. Zum Problem der jugendlichen Übeltäter habe die kriminalistische Vereinigung schon Vorschläge gemacht, die den lebhaften Beifall verschiedener Kreise fand. Die kriminalistische Vereinigung habe immer den Grundsatz vertreten, dafs das Kind unter keinen Umständen vor den Strafrichter gehöre. Er bitte daher These 5 abzulehnen. Darauf zog Direktor Trüper die erwähnte These zurück, während die übrigen Thesen einstimmig angenommen wurden.

In den Vorstand wurden gewählt: Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Bins-

wanger-Jena, Prof. Ebbinghaus-Breslau, Prof. Rein-Jena, Direktor Trüper-Jena, Prof. Ziehen-Halle, Medizinalrat Leubuscher-Meiningen, Gymnasialdirektor Altenburg-Wohlau und Prof. Oppenheim-Berlin. Die nächste Versammlung findet in Leipzig statt.

---

3. Die Bedeutung Montaignes für die Pädagogik unserer Zeit

Von Dr. Heinrich Pudor, Berlin

Michel Seigneur de Montaigne stammt aus einem altfranzösischen Adelsgeschlecht, aber sein Erzieher war ein Deutscher, der sehr gut lateinisch, aber kein Wort französisch sprechen konnte. Montaigne selbst bezeichnet lateinisch als seine Muttersprache. Und in der Tat erinnern seine Erziehungsgrundsätze in ihrer sittlichen Strenge an altrömische Vorbilder, und in der Art, wie sie die Bildung des Gewissens vor allem erstreben, an deutsche Nationaleigenschaften.

Wenn man die Montaignesche Erziehungslehre liest, so glaubt man manchmal, sie sei in unserer Zeit für unsere Zeit geschrieben, so sehr trifft sie oft den Nagel auf den Kopf bei der Geifselung von Erziehungsschäden. Vielfach freilich sagen wir uns auch, dafs wir über solche barbarische Zeiten hinaus sind, dafs es mit der Erziehung besser geworden ist.

In den letzten Jahren hat man der Pädagogik wieder einmal vorgeworfen, dafs sie bei dem Unterricht einen zu grofsen Nachdruck auf das Grammatikalische und Philologische lege, dafs sie den Schüler mit einem Wort-Wissen bereichere, statt dafs sie ihn erziehe und bilde, dafs sie einseitig das Gedächtnis übe. Hören wir, was Montaigne im Jahre 1480 darüber sagt: »Vier oder fünf Jahre lehrt man uns Worte verstehen und zu Sätzen verbinden; ungefähr ebensoviel Zeit verbringen wir damit, ein gröfseres Ganzes in vier oder fünf proportionale Teile zu teilen, und aufserdem mindestens noch andere fünf Jahre, um zu lernen, wie sich die Worte kurz ordnen und in spitzfindiger Weise versetzen lassen. . . . In der Tat, die Sorgfalt und die Ausgaben unserer Eltern zielen nur darauf hin, uns den Kopf mit Wissen auszustaffieren; ob wir auch Urteilskraft und Tugend erlangen, darnach fragt man wenig. Wir arbeiten nur darauf hin, das Gedächtnis zu füllen, und lassen dabei Verstand und Gewissen leer ausgehen. Wir sind gewöhnt, zu fragen: Versteht er Griechisch und Lateinisch? Schreibt er in Versen oder in Prosa? Ob er jedoch besser und verständiger geworden sei, was doch wohl die Hauptsache wäre, darum kümmern wir uns nicht.«

Weiter führt Montaigne an: »Zeuxidamus antwortete jemandem, der ihn fragte, warum die Lakedämonier ihre Vorschriften der Tapferkeit nicht schriftlich abfafsten und der Jugend zu lesen gäben, es geschehe, um letztere an Taten und nicht an Worte zu gewöhnen.« Das ist wie für unsere Zeit geschrieben, die viel zu sehr sich um Worte kümmert und

viel zu wenig um das Handeln, Tun und Leben. »Erkenne dich selbst« lernt der Schüler: aber dieses Wort zu kennen nützt nichts, sondern nur das, was es sagen soll, zu können, hat Wert. Wenn es nun Sache des bloſsen Unterrichts ist, das »Kennen« zu lehren, so ist es Sache der wahren Erziehung, zum »Können« anzuregen: »Wir können wohl sagen: So spricht Cicero; so handelte Plato; das sind Worte des Aristoteles. Allein was sagen wir selbst? Was urteilen wir? Was tun wir? Jenes könnte ein Papagei ebensogut nachsagen wie wir.« Es mag wohl heute Lehrer geben, welche bei der Lektüre der Platonischen Dialoge in der Schulstube den Wert darauf legen, dem Schüler Schätze für das Leben mitzugeben, leuchtende Vorbilder edler Gesinnung, zu dem Zwecke, daſs der Schüler diesen Vorbildern nacheifert und nachlebt, aber im allgemeinen tut man dies nicht. Man läſst vielmehr die Platonischen Dialoge nur vom philologischen Standpunkte aus lesen. Natürlich muſs man, ehe man sie lesen kann, die Wörter und die Grammatik der Sprache, in der sie geschrieben sind, gelernt haben: dies aber betrifft nur die Vorstufe und Vorbedingung. Der Zweck der Lektüre aber ist, die hohe Moral und Philosophie, welche jene Dialoge darstellen, für das eigene Leben zu verwerten. Hierauf — dies kann ganz unumwunden ausgesprochen werden — wird in der Erziehung zu wenig Nachdruck gelegt. Wenn man einwenden würde, daſs jene Moral für unsere Zeit nicht mehr passe, so würde man damit sagen, daſs diese ganze Lektüre und folglich auch die Erlernung der griechischen Sprache — denn für grammatikalischen und formellen Unterricht würde die Muttersprache auch genügen — unnütz sei. Dies ist aber durchaus nicht der Fall.

Ähnlich ist es übrigens auch mit dem archäologischen Unterricht in der griechischen Kunst. Derselbe müſste doch entweder den Zweck haben, den Schüler künstlerisch und ästhetisch oder mittelbar ethisch anzuregen und zu bilden. Statt dessen ist aber auch hier der philologische Maſsstab fast allein maſsgebend. Es kann uns wenig nützen, die Statue der Venus von Milo zu kennen, wenn wir nicht durch ihren Anblick zu den gleichen oder ähnlichen Empfindungen angeregt werden, wie sie der Schöpfer hatte, wenn nicht unser Schönheitssinn gebildet wird und wir selbst dadurch uns innerlich veredeln.

Dieser Ansicht ist Montaigne. und sein Ideal ist daher eine Erziehung, welche nicht durch Worte, sonden durch Handlungen erzieht, welche nicht nur zu Worten, sondern zum Leben erzieht. In diesem Sinne sagt er: »Es ist sehr bemerkenswert, daſs die vortreffliche und in der Tat hinsichtlich ihrer Vollkommenheit auſserordentliche Gesetzgebung des Lykurg, welche doch die Sorge für die Erziehung der Kinder als ihre wichtigste Aufgabe betrachtet, der Gelehrsamkeit so wenig gedenkt, gleichsam als ob diese hochherzige Jugend sich nur der Tugend hätte unterwerfen und statt unserer Lehrer der Wissenschaften nur Lehrer der Tapferkeit, Klugheit und Gerechtigkeit hätte erhalten sollen, welchem Beispiele auch Plato in seinen Gesetzen gefolgt ist. Ihre Methode bestand darin, den Schülern Fragen über die Urteile und Handlungen der Menschen zu stellen und sie die Gründe angeben zu lassen, weshalb sie eine Person

und eine Handlung verurteilten und lobten. Sie haben den kürzesten Weg einschlagen wollen, und da die Wissenschaften, selbst wenn man sie sich auf geradem Wege aneignet, uns doch nur Klugheit, Redlichkeit und Entschlossenheit lehren können, haben sie ihren Kindern von vornherein diese Vorteile verschafft und sie nicht durch Hörensagen, sondern dadurch, dafs sie dieselben selbständig im Handeln sich versuchen liefsen, belehren wollen, und sie nicht allein durch Vorschriften und Worte, sondern hauptsächlich durch ihr Beispiel und ihre Werke gebildet und für das Gute gewonnen, damit dasselbe bei ihnen nicht blofs ein Wissen wäre, sondern ihnen zur Natur und zur Gewohnheit würde, damit es nicht ein erworbener, sondern ein natürlicher Besitz wäre. Als man in Bezug hierauf einst den Agesilaus fragte, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müfsten, war seine Antwort: »Was sie tun sollen, wenn sie erwachsen sind.«

Ich denke, diese herrlichen Worte können noch auf Jahre hinaus uns Anregung zur Verbesserung unserer Erziehungsmethoden geben.

Montaigne berührt an jenen Stellen auch, wie wesentlich in der Erziehung das Beispiel des Erziehers ist. Und in der Tat erzieht eigentlich nicht dieser oder jener Gegenstand, dies oder jenes Buch, sondern der Lehrer, welcher es behandelt. Das lebende Beispiel ist in der Erziehung beinahe alles. Davon wissen alle Eltern ein Lied zu singen: das Kind richtet sich nicht danach, ob es ihm gesagt wird oder nicht, dafs es nicht lügen soll, sondern darnach, ob seine Eltern lügen oder nicht lügen. In diesem Sinne sagt später Locke in seinen »Gedanken über Erziehung« (Paragraph 90): »Es kommt darauf an, dafs der Erzieher seinem Zögling ein beständiges Vorbild gibt und, was dieser zu erstreben und zu werden hat, ihm nicht blofs lehrt, sondern in seiner ganzen Persönlichkeit gleichsam vorlebt.« Dieser Ansicht ist auch der deutsche Pädagog Diesterweg, der aus eben diesem Grunde empfiehlt, dafs als Grundlage des Religionsunterrichts in der Schule ein Buch dienen soll, welches die Darstellung des Lebens Jesu mit allen praktischen Momenten enthält. Selbst der Religionsunterricht verfolgt ja heute vielfach nur den Zweck, den Schüler mit Wissen vollzustopfen, statt ihn sittlich zu veredeln: »Es galt und gilt noch bis in die neueste Zeit hinein, das Gedächtnis mit dem Katechismus zu nähren. Diesen Katechismus läfst man nun auswendig lernen und herplappern, »aufsagen«, wie es, zur Schande der Pädagogik, noch in manchen Schulen, Katechisierstuben und Kirchen zu hören ist. Wer dieses Schnattern mit den Lippen einmal gehört hat, wird es sein Leben lang nicht wieder vergessen. Was für ein Werk ist das? Sisyphusarbeit und Tantalusqual — das ausgesuchteste Mittel, den Kindern, und namentlich den besten, Schule, Kirche und Religion nach Wahrscheinlichkeit auf ewig zu verleiden. Es ist und bleibt ein ungeheurer Wahn, den Religionsunterricht an den Katechismus zu knüpfen« usw. (Diesterweg). Hier kann man Diesterweg durch Montaigne ergänzen: »Beim Religionsunterricht darf das Philologische keinen Raum einnehmen, der Religionsunterricht mufs Sittenunterricht sein mit dem allgemeinen Zweck, den Schüler zum Leben zu erziehen.« [1])

[1]) Geklagt wird über den Religionsunterricht genug. Wann wird es einmal besser damit werden? Siehe Nr. 6 Seite 155 d. Nr. — D. Schr.

Auch den Gedanken, der sich durch die neuen pädagogischen Systeme wie ein roter Faden zieht, den Gedanken der Individualität, findet man schon bei Montaigne und zwar ganz klar ausgesprochen. Zum Teil war das schon aus den oben angeführten Stellen erkennbar. Man höre aber erst das Folgende: »Ich stelle meine Einfälle und Meinungen als das hin, was ich für wahr halte, nicht als das, was überhaupt für wahr gehalten ist. Ich beabsichtige, mich selbst zu zeigen, wie ich bin; morgen bin ich vielleicht ein anderer, wenn neue Belehrung mich ändert.« Wenn somit Montaigne für sich selbst das Recht der Individualität in Anspruch nimmt, verlangt er auch die Wahrung desselben bei der Erziehung: »Ich wünschte, dafs der Lehrer von Anfang an den Zögling, den er zu bilden hat, seine Kraft nach seiner Befähigung selbst erproben lasse. Er wirke zu diesem Zwecke darauf hin, dafs derselbe selbst Geschmack an den Dingen finde, sie selbst wähle und vernünftig unterscheide; bald zeige er ihm den Weg, bald lasse er ihn denselben selbst suchen. Wir sind alle viel reicher, als wir glauben. Allein man gewöhnt uns an Borgen und Betteln; man leitet uns an, uns mehr der Kräfte anderer als unserer eigenen zu bedienen.« — Auch hierin berühren sich spätere Erziehungslehrer, wie Rousseau, Locke, Fröbel, Pestalozzi, Comenius, Lagarde, Klinggräf mit Montaigne. Bei Locke im besondern, dem Philosophen derjenigen Nation, welche das gröfste Individualitätsbewufstsein hat, bildet die Entwicklung der Individualität das Hauptthema der Erziehungslehre.

Ich erwähne endlich noch das, was Montaigne über die körperliche Erziehung der Jugend, die ja heute so in den Vordergrund tritt, sagt. Auch hierin lassen seine Ansichten nicht den Franzosen verraten, sie erinnern daran, dafs ihm das Altrömische sozusagen mit der Muttermilch eingeflöfst wurde: »Man erzieht nicht eine Seele, nicht einen Leib, sondern einen Menschen. ... Lehret einen Zögling Anstrengungen, Kälte, Wind und Sonne ertragen und Gefahren verachten. Entwöhnt ihn aller Weichlichkeit und Verzärtelung in der Kleidung, im Schlafen, im Essen und Trinken; gewöhnt ihn an alles; er sei nicht ein aufgeputzter, geckenhafter Knabe, sondern ein frischer, kräftiger Junge. So habe ich in der Jugend, als Mann und als Greis gedacht und geurteilt. Auf die Spiele und Leibesübungen: das Laufen, das Ringen, die Musik, den Tanz, die Jagd, das Reiten und die Führung der Waffen, werden wir grofsen Fleifs verwenden. Es ist sehr bewunderungswürdig, wie sehr sich Plato in seinen Gesetzen mit den Wettläufen, Spielen, Gesängen und Tänzen beschäftigt, von denen er sagt, das Altertum habe sie der Obhut und dem Schutze der Götter selbst, des Apollo und der Minerva, übergeben. Er verbreitet sich in tausendfachen Vorschriften über die gymnastischen Übungen; bei den Wissenschaften hält er sich nicht lange auf, und besonders scheint er die Dichtkunst nur wegen der Musik zu preisen.«

Alles in allem kann man nur das eingangs Gesagte wiederholen, dafs Montaigne noch für unsere Zeit lebt. Der Glaube zu Autoritäten einer vergangenen Zeit darf zwar ein gewisses Mafs nicht überschreiten, aber doch tut man gut, wenn man seine eigenen Ansichten mit denen von Männern, deren Ruhm Jahrhunderte überdauert, belegt und stützt, und

andrerseits mufs man sich beschämend sagen, dafs soviel von dem, was schon im Jahre 1580 gedacht, geurteilt und gefordert wurde, auch heute noch nur in Büchern steht. Wir »wissen« es, wir sehen die Berechtigung ein, wir fordern es sogar — aber wir tun es nicht. »Wer meinen Ansichten gemäfs handelt«, sagt Montaigne, »hat mehr Vorteil davon, als wer sie blofs weifs.« —

---

4. Was können wir aus dem Studium fremder Erziehungs-Systeme gewinnen?

Aus einem Vortrag von M. C. Sadler-Manchester von Käthe Rein-Wakefield

»Ich nehme an, dafs wir über den Gegenstand, von dem ich sprechen werde, nicht gleicher Meinung sein werden, wenn wir aufrichtig gegen uns und andere sind. Wir wollen uns fragen, ob das Studium fremder Erziehungssysteme wirklich einen praktischen Wert hat. Was heifst das zunächst: Erziehungssysteme?

Darin werden wir alle übereinstimmen, dafs Erziehung nicht in Bücherweisheit besteht. Es ist allerdings noch nicht lange her, dafs Leute in England glaubten, dafs man notwendig besser würde, wenn man etwas Neues lernte. Sie betonten oft, dafs man den Menschen nur etwas lehren müfste, um sie zu bessern. Heutzutage denken wir nicht mehr so sanguinisch darüber. Das Wissen ist eine notwendige Hilfe der Erziehung, aber nicht ihr ganzer Inhalt oder ihr Zweck. Für uns ist Erziehung nicht nur intellektuelles Vorwärtskommen, nicht nur die Entwicklung physischer Kräfte, obgleich ich fürchte, dafs manche in der englischen Erziehung nicht viel mehr als das letztere sehen.

Wenn zu irgend einer Zeit eine Disziplin vernachlässigt worden ist, rächt sie sich dadurch, dafs sie später mehr Zeit verlangt als sie eigentlich verdiente. Obgleich die Erziehung verlangt, dafs die intellektuellen Fähigkeiten und der Körper entwickelt werden, strebt sie doch noch etwas Höheres an: Das ist der moralische Einflufs. Dieser darf sich aber nicht nur auf die Schule beschränken. Was wir in England unter Erziehung verstehen, ist in dem Zusammenwirken von Einflüssen zu suchen, welche zu Hause, in der Kirche, im täglichen Leben, im Verkehr mit unseren Mitmenschen an uns herantreten, durch die Liebe zu unserer Heimat, zu unserem Vater und unserer Mutter, in den Gedanken und Strömungen eines freien Landes, die jedem einzelnen inneres Leben geben und seine Ideale formen.

Diejenigen Dinge, die wir in der Erziehung am höchsten schätzen, sind gerade die, über die wir am wenigsten sprechen.

Heute wollen wir einen Gegenstand behandeln, zu dem wir eine grofse Ansicht über Erziehung brauchen.

Darum mufs ich einen Augenblick Gegenstände streifen, über welche man schwer sprechen kann und welche oft mifsverstanden werden, weil besagte Dinge zu hoch für Worte sind. Müssen wir nicht sagen, dafs

Erziehung im wahrsten und tiefsten Sinn die Verschmelzung der intellektuellen Seite der Seele mit der gemütlichen in einem gesunden Körper bildet, unter Voraussetzung des Glaubens an eine überirdische Macht, des Glaubens, der der Zweck unseres Lebens ist? —

Was heifst nun: Erziehungssystem? Je mehr man Erziehung studiert, desto mehr erkennt man die Tiefe und den notwendigen Wechsel in den weitgehenden erzieherischen Einflüssen. Damit man sie gut beurteilen lerne, genügt es nicht, ein Spezialist der Pädagogik zu sein. Man braucht lebendige Erfahrung. Der Spezialist ist bis zu einem gewissen Grad notwendig, aber alles, was man von ihm annimmt, mufs scharf geprüft werden.

Wenn wir verschiedene Erziehungssysteme vergleichen, kommen wir oft in die grofse Gefahr, unbewufst Ausdrücke zu gebrauchen, die dahin führen ein Erziehungssystem für einen Schulplan zu halten. Man kann noch so viele Schulpläne haben, sie auch mit 100 oder 1000 multiplizieren, daraus wird aber noch kein Erziehungssystem. Das findet man nur in einem freien Land, das erkannt hat: Bücherweisheit ist nicht Erziehung.

Wenn wir darum fremde Erziehungssysteme studieren, müssen wir uns nicht darauf beschränken unser Auge auf die Schulgebäude, die Lehrer und Schüler zu richten, sondern wir müssen in die Häuser gehen, um auch da herauszufinden, wie Schule und Haus ineinandergreifen, um wirklich Erfolg zu haben. Niemand kann deutsche Schulen besuchen, ohne Hochachtung vor der Kraft und Energie zu haben, mit welcher das System aufgestellt und durchgeführt wird. Dieses System arbeitet aber nicht durch sich selbst, es wird von dem nationalen Interesse an Erziehung unterstützt und gehoben.

In Wales werden die neuen Intermediate Schools von dem sozialen Enthusiasmus des Volkes getragen, und wenn wir das nicht mit in Betracht ziehen, können wir sie nicht richtig beurteilen. In den Vereinigten Staaten, wo man ein stärkeres Interesse für Erziehung findet als bei uns, könnte man als Grund dafür den ererbten puritanischen Eifer und die Überzeugung angeben, dafs nur durch ein übereinstimmendes Schulwesen die verschiedenen Elemente im Staat zusammengehalten und zu einem Volk gestempelt werden können.

Einige Kritiker sagen, dafs unser Schulsystem ein Chaos ist. Das ist aber nur in dem Sinn wahr, wie ein Luftballon, der nicht aufgeblasen ist, eine Masse von Stricken und Seide darstellt. Was wir in England verlangen, ist nicht ein allgemeines System, sondern Abwechslung, von einem nationalen Geist eingegeben. Aber um das zu erreichen, müssen wir auf Genauigkeit bis ins Kleinste halten. Ungenauigkeit, Nachlässigkeit, Indolenz, Cynismus, Mangel an Entscheidung und Kraft, an Einbildungsgabe und weitem Blick in der Erziehung werden einem Land immer teuer zu stehen kommen. Für kein Land aber würde es so verhängnisvoll sein, wie für unser eignes. Der Preis, den man für Freiheit und Gedeihen bezahlen mufs, ist das unaufhörliche Streben nach einer höheren Stufe im nationalen und individuellen Leben. England darf in

der Erziehung nicht nachlässig sein. Um das zu bleiben, was es ist, mufs es die ganze Welt in der Erziehung überbieten, die Gröfse des Charakters und reges Geistesleben erstrebt.

Wenn wir fremde Systeme betrachten, müssen wir nicht vergessen, dafs die Dinge aufserhalb der Schule von gröfserer Wichtigkeit sind als innerhalb. Wenn wir die Systeme der Welt betrachten wie ein Kind, das durch den Garten geht, hier eine Blume, dort ein Blatt abpflückend, so können wir nicht erwarten, dafs sie zu Hause zu lebenden Bäumen wachsen.

Ein nationales System ist etwas Lebendiges, ein Resultat von vergessenen Kämpfen und Schwierigkeiten. Darin steht etwas von dem geheimen Walten nationalen Lebens. Es spiegelt die Schwächen des nationalen Charakters wieder. Aber es ist nicht anzunehmen, dafs wir nach einem ernsten Versuch die fremden Systeme zu verstehen, im stande sein werden, den Geist und die Traditionen in unserer eigenen nationalen Erziehung zu verstehen, für ungeschriebene Ideale feinfühlig zu sein, schneller die Zeichen des auf- oder abwärtsführenden Einflusses zu bemerken und die Gefahren wahrzunehmen, die dem Werk drohen.

Der praktische Wert des Studiums der fremden Systeme im richtigen Geist und mit peinlicher Genauigkeit liegt darin, dafs wir dadurch besser ausgestattet werden, unser eigenes zu verstehen und zu studieren.

Davon getrennt gibt es noch andere Punkte in fremden Systemen, die, wenn wir sie auch hier nicht einführen, zu Verbesserungen verhelfen können, geradeso wie fremde Besucher in englischen Schulen vielerlei lernen, was sie dann in ihren eignen Schulen anwenden. Aber das ist nicht das Wichtigste, was wir lernen können.

Vielleicht wissen viele von Ihnen, dafs Studenten eines Training College in ihrem dritten Studienjahr nach Deutschland oder Frankreich geschickt werden, um die Sprachen und Methoden dieser Länder zu studieren. Das ist eine sehr segensreiche Einrichtung. Ich würde nun wünschen, dafs aufser diesen noch eine Anzahl älterer Lehrer und Lehrerinnen geschickt würden, für die nach einiger Erfahrung im Inland ein Studienjahr im Ausland von gröfster Wichtigkeit sein würde. Viele amerikanische Lehrer erfreuen sich eines solchen Vorzugs. Ich hoffe, dafs eine ähnliche Einrichtung in unserem Land getroffen wird. Als erfahrener Lehrer würde man viel mehr lernen. Es würde ausgezeichnet sein, wenn Lehrer von hier geschickt werden könnten, um zu dem Resultat zu kommen, dafs vieles im eignen Land gebessert werden mufs.

Manchmal habe ich einen andern Plan oder vielmehr einen stillen Wunsch, nämlich, dafs mehrere Leute, vielleicht Inspektoren, Vorsteher usw. ins Ausland gehen sollten, um auf systematischem Wege die Arbeit und das innere Leben zu studieren, mit Genauigkeit und ohne Eile, nach einem sorgfältigen Plan. Jeder müfste dann einen Bericht schreiben.

Aber es ist fürs erste nicht anzunehmen, dafs solche Berichterstatter von uns geschickt würden. Wenn es aber geschehen wäre, so würden sie bei ihrer Rückkehr melden, dafs das Lehren der Muttersprache in England weit hinter andern Ländern zurücksteht. Besonders im Deutsch sprechen-

den Europa ist viel getan worden, um die Kinder für die Schönheiten der Literatur empfänglich zu machen. Wir haben in England eine Literatur, die über jeder andern in der Welt steht, darum ist es eine brennende Schande und ein nationaler Skandal, dafs wir nicht gelehrt werden, von frühester Kindheit an sie zu lieben und zu gebrauchen. Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dafs wir immer hervorragende Schriftsteller gehabt haben, die manche ältere Leute begeisterten; aber dadurch wurde das Volk als Ganzes vernachlässigt. Obgleich ich nicht sagen will, dafs Deutschland eine bessere Literatur hat als wir, so ist doch die Achtung vor den Klassikern in Deutschland viel weiter verbreitet als bei uns. Und das hat seinen Grund in der jahrelangen Arbeit guter Lehrer und Lehrerinnen.

Dann würde ich vorschlagen, dafs viele nach Amerika gehen, um das Lehren der naturwissenschaftlichen Fächer kennen zu lernen. Wir leben in der Gefahr, besonders in den grofsen Städten, dagegen blind zu werden; wir lassen unsere Liebe zum Land und seinen Schönheiten unentwickelt und setzen nichts an seinen Platz. Ich bezweifle, dafs wir wirklich durch und durch ein Handel- und Industrie-Volk sind. Das scheint paradox, aber ich kann es begründen. Jedenfalls müssen viele in Städten leben und ihren Geschäften nachgehen. Wir wollen darum in den Stadtkindern die Liebe zur Natur erhalten. Auch Landkinder müssen gelehrt werden, recht zu sehen und zu beobachten. Dabei mufs immer das Studium der Natur im Einklang mit unserem Leben sein, weil sonst das Gleichgewicht der Seele erschüttert wird.

Weiter sind wir sehr hinter Deutschland, Belgien und Holland in der Methode für moderne Sprachen zurück. Ein Ding müfste vor allen Dingen getan werden: wenigstens 500 der besten Lehrer und Lehrerinnen müfsten so ausgebildet werden, dafs sie die Führer einer Reform in dieser Disziplin werden könnten.

Nun zum letzten Punkt. Man kann nicht nach Berlin gehen und das Charlottenburger Polytechnikum sehen oder das Technologische Institut in Boston, ohne zu denken, dafs wir sehr viel mehr vorzügliche technische Hochschulen brauchen.

Wenn ich nun zur Beantwortung meiner Frage komme, möchte ich es in folgender Weise tun. Es ist falsch zu denken, dafs die andern Nationen bessere Systeme haben, dafs ein gleiches System für alle Nationen gelten kann. Wenn wir ausländische Systeme studiert haben, kommen wir zu dem Resultat, dafs vieles besser, aber auch vieles schlechter ist als in England. Wenn wir an unsere zukünftige Aufgabe denken und an die damit verknüpfte Verantwortlichkeit, wenn wir unser Erziehungssystem wirklich heben wollen, dann müssen wir die Gröfse der Aufgabe erkennen, die nicht nur Geld verlangt, sondern, was mehr ist, Liebe und das Gefühl der Zusammengehörigkeit bei allen, die damit zu tun haben.«

---

5. Vom Herbartianismus

Wer ein wenig Gefühl für Stimmungen hat, die durch die Lehrerwelt hindurchgehen, wird unschwer erkennen, dafs sich gegen den Herbartianimus eine teils geheime, teils offene Opposition heute stärker als sonst vorfindet. Sie wird genährt durch die Meinung, dafs die Herbartische Philosophie und Pädagogik zum alten Eisen gehöre, dafs sie der Inbegriff eines öden Schablonentums sei, dafs die persönliche Kraft und Eigenart des einzelnen verloren gehe. Man beruft sich dabei gern auf die vielen Präparationen und Präparationswerke nach den »Formal-Stufen«, auf verfehlte Beispiele aus der »Konzentration« usw. Namentlich die »Formal-Stufen« — oft das einzige, was die einzelnen von der Herbartischen Pädagogik wissen — wirken auf viele wie ein rotes Tuch.

Diese Erfahrung konnte man kürzlich auch auf dem Weimarischen Kunsterziehungstag machen. (S. die »Hilfe« Nr. 43.) Jeder Redner, der gegen Schablonentum sprach, war des lautesten Beifalls sicher. In das Schablonentum wurden aber ohne weiteres von einem grofsen Teil der Versammlung auch die »Formal-Stufen« eingerechnet. Es wurde das zwar nicht ausgesprochen, aber der aufmerksame Beobachter konnte es deutlich herausfühlen.

Hier ist die Masse wieder einmal im Unrecht. Denn sie übersieht vollständig, dafs die Anwendung des psychologischen Lehrverfahrens — wie es noch kürzlich Herr Provinzialschulrat Professor Voigt-Berlin in der Berliner Pädagogischen Zeitung Nr. 41 klar dargelegt hat — eine künstlerisch gerichtete Persönlichkeit voraussetzt. So wenig man ein gutes Gesetz verantwortlich machen kann, wenn es von einem unfähigen Richter verkehrt angewendet wird, so wenig wird der Theorie der Formal-Stufen ein Vorwurf daraus gemacht werden können, wenn sie in den Händen eines trockenen, geistlosen Pedanten in ihr Gegenteil verkehrt wird.

Und dann noch eines. Viele, die eine geheime Scheu vor dem Herbartianismus haben, wissen gar nicht, wie sehr sie von diesem Gift infiziert sind. Ahnungslos bewegen sie sich in Herbartischen Gedankenbahnen, die sie doch als Schablonenwerk verabscheuen. Das gehört zur humoristischen Seite des Weimarischen Kunsterziehungstages. W. R.

6. Zum Religions-Unterricht

In Nr. 24 der »Grenzboten« hat Professor H. Bassermann-Heidelberg einen vortrefflichen Artikel über »Frömmigkeit und Religionsunterricht« veröffentlicht, der in der Tat »neue Bahnen« für dieses viel umkämpfte Unterrichtsfach angibt. Die Mitteilung des Schlusses dieses Aufsatzes ist wohl geeignet, die Lust zur Lektüre desselben zu wecken. Er lautet: »Der Katechismusunterricht, wie wir ihn jetzt haben, ist einfach eine pädagogische Rückständigkeit, eine psychologische Monstrosität, mit der einmal aufgeräumt werden mufs. Erst dann werden die Schüler, die Eltern und die Lehrer aufatmen. Mit dem Katechismusunterricht in der Schule fördern wir nicht die Frömmigkeit, sondern ruinieren sie. Nur seine Entfernung, nur die Vertiefung und die Erweiterung des geschicht-

11*

lichen und des biblischen Stoffs kann unsern Unterricht wieder zu einem seinem wirklichen Zwecke dienstbaren Mittel machen.«

Ferner weisen wir auf folgende Arbeiten hin:

1. Dr. H. Meltzer hat ein Verzeichnis empfehlenswerter Schriften für den Religions-Unterricht zusammengestellt, das in der Sammlung der Schriften der »Pädagogischen Gesellschaft« als 1. Heft bei O. Schambach in Dresden erschienen ist.

2. Es ist sehr erfreulich zu sehen, eine wie lebhafte Bewegung auf dem Gebiet des Religions-Unterrichts jetzt in Gang gekommen ist. War bisher das Drängen auf Reform wesentlich auf die Herbartische Richtung der Pädagogik beschränkt gewesen, so nehmen sich jetzt vor allem die Theologen, die in erster Linie dazu Berufenen, der Sache an. Wir erinnern an die Schrift des Prof. Baumgarten-Kiel »Neue Bahnen«, deren kritischem Teil wir durchaus zustimmen. (Siehe die Besprechung in den Mannschen Blättern.)

Wir erinnern weiter an folgende Aufsätze:

Oberlehrer Peters-Düsseldorf: Die Lehrbarkeit der Religion und das Endziel des Religions-Unterrichts an höheren Lehranstalten. (Zeitschr. f. d. ev. Rel.-Unt. 1903, Oktoberheft.)

Professor Otto Pfleiderer-Berlin: Der Religionsunterricht in der Schule. (Unterhaltungsbeilage der Tägl. Rundschau, 1903, Nr. 246 u. 247. Vergl. dazu den Aufsatz von Prof. v. Soden in Nr. 13—15, 1901. Monatsschrift für kirchl. Praxis I, 92 (Schiele), 265 (Holtzmann); Katechet. Zeitschrift IV, S. 129 f. (v. Soden); Zeitschrift für Theol. und Kirche XII, S. 316—394 (Kabisch.) W. R.

7. Ein Urteil über unsere Volksschulbildung

In dem sehr beachtenswerten Jahresbericht über das erste Schuljahr der obligatorischen Fortbildungsschule zu Düsseldorf 1902/03, erstattet vom Stadtschulinspektor Dr. Kuypers, heifst es: »Im ganzen bemerkt man, dafs die durch die Volksschule vermittelten Kenntnisse sehr bald verflogen sind und was noch schlimmer ist, dafs die Jungen nur ein bescheidenes Mafs der Selbständigkeit im Denken und recht wenig Neigung und Fähigkeit besitzen, ihre Gedanken auszudrücken.«

Dieses Urteil hat ohne Zweifel Berechtigung. Es wird auch nicht eher anders werden, als bis folgende Hauptbedingungen erfüllt sind:

1. Wesentliche Verringerung der Schülerzahl in den einzelnen Volksschulklassen.

2. Wesentliche Umarbeitung des Lehrplans, namentlich im Religions-Unterricht.

3. Berücksichtigung der neueren Didaktik, namentlich in Bezug auf das Lehrverfahren. Wir erinnern nur an das eine: Gewöhnung der Schüler an zusammenhängende freie Wiedergaben in jedem Lehrfach vom ersten Schuljahr ab.

(Vergl. hierzu: »Das erste Schuljahr«. 7. Aufl. Leipzig, Bredt, 1903.) W. R.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Flügel, O., Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Vierte Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. 270 S. Preis 3,50 M.

Gegen die völkerpsychologischen Betrachtungen der vorliegenden Schrift sind mancherlei Einwände erhoben. In seiner Völkerpsychologie (1900, I. S. 17) meint Wundt, der Herbartsche Begriff von der Seele als einem einfachen realen Wesen bewirke eine Psychologie, die den Fragen der Völkerpsychologie hilflos gegenüberstehe und zu ihnen gar kein Verhältnis habe. Denn für diese bleibe der Begriff einer Volksseele seiner eigentlichen oder substantiellen Bedeutung nach unvollziehbar.

Kurz vorher wird hervorgehoben, wenn man empirisch verfahre, sehe man von jeder Theorie ab, wenn man von Seelentätigkeiten spreche, komme nur die Tätigkeit in Betracht, gleichviel wie man über die Seele selbst denke.

So ist es. Und weil die völkerpsychologischen Betrachtungen von jedem Seelenbegriff im metaphysischen Sinne absehen und rein empirisch verfahren, darum kommt hier weder der substantielle noch der aktuelle Seelenbegriff in Frage. Deshalb sind auch derartige empirische Betrachtungen unabhängig von und also verträglich sowohl mit dem einen als mit dem andern Seelenbegriff. Dabei ist außerdem nicht zu übersehn, daß die völkerpsychologischen Betrachtungen gerade von Herbart und den Herbartianern Steinthal, Lazarus, Waitz, Lindner, Paul u. a. in Gang gebracht sind.[1])

Unter dem Ausdruck »Volksseele« versteht weder der Vertreter des substantiellen noch der des aktuellen Seelenbegriffs eine Substanz, etwa eine allen Volksgenossen gemeinsame Substanz, sondern alle verstehen darunter ein Erzeugnis der einzelnen, eine Verschmelzung von Geistes-

---

[1]) Vergl. Zur Völkerpsychologie in der Zeitschrift für exakte Philosophie XVII. 148.

tätigkeiten der einzelnen. »Der individuellen Seele gegenüber, sagt Wundt, bezeichnet Volksseele ebensowohl eine Erweiterung als eine Verengerung des Begriffs; eine Erweiterung, da bei dieser Übertragung gewisse Merkmale, wie die der Einzelseele anhaftende Beziehung auf einen physischen Einzelorganismus verloren gehn; eine Verengerung, weil sich aus der den völkerpsychologischen Erscheinungen eigentümlichen Bedingung, daß sie aus dem Zusammenleben vieler Individuen entspringen, besondere Eigenschaften ergeben.«

In diesem erweiterten Sinne hat auch Herbart von einer beseelten Gesellschaft gesprochen und den Gesetzen solchen Zusammenlebens nachgeforscht und hat dabei so wenig wie Wundt an eine substantielle Seele oder gar an eine Verschmelzung substantieller Seelen gedacht.

Der Einwand Wundts gegen völkerpsychologische Untersuchungen vom Standpunkt Herbarts aus, ist also nach Wundts eignen Auseinandersetzungen völlig gegenstandslos.

So wenig wie solche Betrachtungen durch den substantiellen Seelenbegriff gehindert werden, so wenig werden sie durch den aktuellen gefördert.

Ein anderer Vorwurf ist der Schrift gemacht, wenn gesagt ist, sie zwänge willkürlich die ganze Mannigfaltigkeit des sittlichen Lebens in den engen Rahmen von fünf Ideen.

Als Antwort diene: es gibt nicht mehr sittliche Ideen. Was man sonst noch etwa als sittlich bezeichnet, wie Vaterlandsliebe, Familiensinn, Menschenwürde, Achtung des Weibes, Selbstgefühl, Frömmigkeit, Persönlichkeit usw. empfängt den eigentlich sittlichen Wert allein von den bekannten 5 Ideen. Ihrer werden nicht mehr, wenn sie sich auch in unzähligen Formen verwirklichen, das soll eben meine Schrift zeigen.

O. Flügel

Bauch, Bruno, Glückseligkeit und Persönlichkeit in der kritischen Ethik. Stuttgart, Fr. Frommans Verlag (E. Hauff), 1902. 101 Seiten. Preis 1,80 M.

Was der Verfasser unter der kritischen Ethik versteht, legt er in der Einleitung so dar: Der Wirklichkeit und also auch den Seelenvorgängen gegenüber nehmen wir eine zweifache Stellung ein. Einmal versuchen wir sie zu begreifen, zu erklären, und zweitens beurteilen wir sie nach ihrem Werte. Wir suchen Einsicht zu erlangen in den physiologisch-psychologischen Zusammenhang der seelischen Erscheinungen. Aber nur gewissen Formen der Verwirklichung von Naturgesetzen kommt der Wert der Wahrheit zu, und so beurteilen wir die einen als wahr, die andern als falsch, obwohl beide unter denselben Gesetzen stehen. Die Logik ist diese Disziplin, die die Bedingungen festzustellen sucht, unter denen den Verbindungen und Vorstellungen der Wert der Wahrheit zukommt. Sie fragt nicht, wie die Psychologie, nach welchem Gesetze ist die Vorstellung naturnotwendig entstanden? sondern sie fragt: Was hat die Vorstellung für einen Wert?«

Denjenigen seelischen Vorgängen gegenüber, die wir als Willensakte charakterisieren, verhalten wir uns auch beurteilend, indem wir die einen

als gut, die andern als böse charakterisieren, und die Wissenschaft, die untersucht, unter welchen Bedingungen allein eine Handlung als gut anerkannt werden kann, ist die Ethik. Sie sieht nicht auf die naturnotwendige Entstehung, sondern auf den Wert des Willensentschlusses, wie die Logik nicht auf die naturnotwendige Entstehung, sondern auf den Wert der Vorstellungen sieht. Dieses kritischen Verfahrens wegen nennt der Verfasser die Ethik kritisch. Man müfste dann auch ganz in seinem Sinne von einer kritischen Logik reden. Ferner berechtigte die Bezeichnung »kritische Ethik« zu der Frage: »Was für eine Ethik gibt es noch?« Kritisch ist also ein überflüssiges Attribut zu »Ethik«.

Das Buch hat zunächst zum Hauptgegenstande die allgemeine Bestimmung des Sittengesetzes, den »kategorischen Imperativ«. Das 1. Kapitel ist überschrieben: »Die notwendige Geltung des Sittengesetzes nach der kritischen Ethik.« Es wird hier ausgeführt, dafs das Gefühl der inneren Nötigung zur Anerkennung des Gesollten und zur Mifsbilligung des Nichtgesollten uns unmittelbar gewifs und darum unbeweisbar, wohl aber aufweisbar ist. Die Güte des Willens wird, wie man erwartet, nicht beschrieben, sondern der Verfasser kommt gleich mit den Begriffen des Sollens, der Pflicht usw. Er legt nicht dar, welches die einfachsten Formen oder Verhältnisse des Wollens sind, die als absolut gut oder löblich in einem von aller Begierde freien, uninteressierten Urteilen anerkannt werden müssen. »Die Erkenntnis dessen, was ein guter Wille sei, hängt von keinerlei theoretischen — weder psychologischen noch kosmologischen, noch theologischen Erkenntnissen ab, mögen sie empirisch oder rational sein. Das Gutsein des Willens gründet sich nicht auf das Verhältnis des Willens zu seinem Objekte, welches er als ein Gut für sich erreichen will oder erreicht (Absicht und Erfolg). Daher kann es keine materialen, sondern nur formale Prinzipien der Ethik geben, d. h. die Güte des Willens hängt ab von seiner Form« (Thilo).

Das Buch von **Bauch** zeigt, wie unklar und unverständlich die Darstellungen der Ethik werden, wenn die eben angegebenen Prinzipien nicht scharf auseinander gehalten werden. Auf S. 10 sagt der Verfasser, dafs das Gefühl der Verantwortlichkeit unmittelbar gewifs sei. Auf S. 12 heifst es dann: »Wir kommen von der Notwendigkeit der Verantwortlichkeit aus ihrem unmittelbaren Gefühle zu ihrer logischen begrifflichen Notwendigkeit. Wir beruhigen uns nicht mehr bei der unmittelbaren Tatsache, sondern fragen nach ihren Gründen. Aber darum werden wir in letzter Linie doch wieder bei einer unmittelbaren Tatsache stehen bleiben müssen, die erst alle Gründe selbst möglich macht, weil sie die Quelle und Wurzel aller Begründnng ist, die selbst nicht mehr begründet und bewiesen, sondern ebenfalls nur aufgewiesen werden kann. Diese Quelle und Wurzel aller Gründe auch im Theoretischen ist nämlich selbst nichts anderes, als wiederum das Gefühl und das Bewufstsein der Verantwortlichkeit, ein reines praktisches Sollen also, auf dem alles theoretische Verhalten in letzter Linie beruht. Denn die Form alles Erkennens ist das Urteilen, und jedes Urteil bedarf eines Grundes. Alles Begründbare aber geht in letzter Instanz zurück auf ein Unbegründbares, und zwar unbe-

gründbar insofern, als es keines Grundes aufser sich mehr bedarf, d. h. es mufs den Grund seiner Gewifsheit unmittelbar in sich tragen, um die Quelle alles unmittelbar Gewissen zu sein. Das aber heifst: sein Kriterium ist ein rein praktisches; nur rein-praktisch können wir seines unmittelbaren selbsteigenen Grundes inne werden. Die Nötigung zu seiner Anerkennung wird uns ebenfalls bewufst als ein unmittelbares schlechthinniges Sollen, über das wir nicht mehr hinaus können, nach dessen Gründen wir nicht mehr fragen können. Der letzte Grund des Theoretischen ist also das Praktische, und nur weil wir auf dem Gebiete des Praktischen Fufs fassen, haben wir im Erkennen einen festen Stand. Um bei den Tatsachen nicht stehen zu bleiben und nach ihren Gründen zu fragen, müssen wir doch einer Tatsache selbst wieder zustreben, der Tatsache des schlechthinnigen Sollens, die auch aller theoretischen Tätigkeit erst festen Grund und Boden gibt; des Sollens, das seine Macht unmittelbarer Gewifsheit erst auf die mittelbare überträgt, also allem Erkennen und allem Urteilen erst Sicherheit und Gewähr bietet.«

Ich könnte noch mehr solcher Proben aus dem Buche anführen, die man zwei-, dreimal durchlesen kann, und bei denen man dann immer noch nicht klar wird über Ethik, Glückseligkeit und Persönlichkeit.

Freyburg a. U. K. Hemprich

II Pädagogisches

Lay, Dr. **W. A.**, Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. I. Allgemeiner Teil. Wiesbaden, O. Nemnich, 1903. gr. 8°. XII u. 595 S. geh. 9 M.

Da ich an anderer Stelle (Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Päd. Jahrg. 1904) eine ausführliche Besprechung zu geben gedenke, so beschränke ich mich hier auf einige Bemerkungen.

1. Lay hat die Lehre von den Bewegungsvorstellungen (die Bewegungsempfindungen sollen mit eingeschlossen sein) von neuem zusammengefaßt und wirksam auf ihre didaktische Bedeutung aufmerksam gemacht. Zweierlei Anregungen werden sich für uns ergeben: Vor allem hat man dem Bewegungsdrang des Kindes (die Bewegungsempfindungen sind lustbetont!) mehr als bisher Rechnung zu tragen. Das Bewegungsspiel wird allerdings seit geraumer Zeit mit liebevollem Verständnis gepflegt. Daneben aber findet man es nicht unnatürlich, z. B. die Sechsjährigen zu nötigen, Stunden lang still zu sitzen; ja man hält das Kind für besonders unartig, das sich nicht ohne Reaktion in die Zwangsjacke stecken läßt. Künftig wird man nach Mitteln suchen müssen, die es ermöglichen, der Natur des Kindes mehr als bisher gerecht zu werden. (Vergl. die Arbeiten: F. Hertel, Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. I. Gera, Hofmann, 1900. M. Fack, Mehr Leben in den Unterricht. Pädagogisches Monatsblatt. VI, S. 277—292. Dessau u. Leipzig, Kahles Verlag, 1899.) Die andere Anregung betrifft das Einprägen und Einüben

(i. e. S.). Wer etwas einprägt und einübt, muß u. a. auch Bewegungsvorstellungen verwenden. Aber es ist ein anderes, sie mit unterlaufen zu lassen, und ein anderes, sie mit Bewußtsein in seinen Dienst zu nehmen. Die Bewegungsvorstellungen sind zweifellos sehr wichtig; aber Lay überschätzt sie: er läßt sie auch da eine Hauptrolle spielen, wo sie nur Helferdienste leisten (Aufmerksamkeit, Denkvorgänge u. a.).

2. Lay beschäftigt sich eingehend mit dem sensorisch-motorischen Grundprozesse. Dabei betont er vor allem zweierlei: a) Im Grundprozesse darf man die sensorische Seite nicht übersehen. b) Sensorische und motorische Prozesse sind aufs innigste miteinander verkettet: die sensorischen Prozesse drängen zu motorischer Entladung; die motorischen Prozesse wirken belebend und klärend auf die sensorischen Prozesse zurück. Sicherlich wird das alles für manchen eine neue Mahnung sein, mehr als bisher dem Kinde Gelegenheit zu bieten, Unterrichtsergebnisse »theatralisch, plastisch und zeichnerisch« darzustellen. An brauchbaren Anfängen hierzu fehlt es keineswegs. Man denke an Hertels Unterricht im Formen, an den Handfertigkeitsunterricht i. e. S., an die größere Wertschätzung der Skizzen im Zeichenunterrichte, an das malende Zeichnen der kleinen Schüler u. s. f. Lays Ausführungen werden manchen auch dazu anregen, den Ausdrucksbewegungen i. e. S. mehr Beachtung zu schenken.

3. Lay hat eindringlich gezeigt, wie bedeutungsvoll die Lehre von den Anschauungstypen (Gedächtnistypen) ist. Wenn diese Lehre künftig mehr berücksichtigt wird, so kann das nur dienlich sein: manche einseitige Natur wird dann weniger belastet und mehr (besonders im Einzelunterrichte) gefördert, unter allen Umständen aber gerechter beurteilt werden. Ferner dürfte der erwachsene Schüler sehr wohl im stande sein, z. B. seinen Gedächtnistypus zu erkennen und ihm gemäß zu handeln.

4. Für Lay gibt es keinen Willen im herkömmlichen Sinne. (Vergl. S. 374, 370, 376, 379, 381 u. a.!) Trotzdem verwendet er die Wörter Wollen, Willen u. dergl. in ausgedehntem Maße. Leider ist manche der einschlägigen Stellen so stilisiert, daß die herkömmliche Auffassung nahe liegt. Lay hat, so scheint es, die alte Ausdrucksweise beibehalten, weil er sich doch nicht ganz von der alten Ansicht loszumachen vermochte. Lay polemisiert gegen die Behauptung, daß das Wollen im Gedankenkreise wurzele. Er übersieht freilich, daß die Herbart-Zillerianer nur dann von einem Wollen (i. e. S.) reden, wenn sich das Begehren mit dem Bewußtsein von der Erreichbarkeit des Begehrten verbindet; und er übersieht außerdem, daß die Herbart-Zillerianer das Interesse als Bindeglied von Wissen und Wollen fordern. Wer sich die einschlägigen Ausführungen von Herbart und Ziller vergegenwärtigt, begreift übrigens ohne weiteres, daß beide wenig Anlaß hatten, die triebartigen Willensanlässe zu betonen. Daß Lay die Aufmerksamkeit des Erziehers auf die Triebe gelenkt hat, ist sicherlich ganz verdienstlich. Was Lay über die Beziehung zwischen Wissen und Wollen bietet, ist nicht von Belang. Für ihn ist der dehnbare Begriff vom Wollen verhängnisvoll geworden. (Vergl. z. ganzen: Flügel, Über voluntaristische und itellektualistische Psychologie. Jahrb. d. V. f. wissensch. Päd. 31, S. 38—103!)

5. Über die Durcharbeitung des Stoffes hat Lay vorläufig nichts Hervorragendes geboten. Was die Herbart-Zillersche Schule auf diesem Gebiete geleistet hat, scheint er nicht genau genug zu kennen.

6. Über Auswahl und Anordnung des Stoffes hat Lay vorläufig auch nichts Hervorragendes geboten. Die Polemik gegen die Kulturstufentheorie verfehlt teilweise ihr Ziel. Lay hätte vor allen Dingen berücksichtigen müssen, dafs die Kulturstufentheorie im Laufe der Jahre wesentlich modifiziert worden ist.

7. Lay hat von neuem gezeigt, daß psychologisch-didaktische Experimente möglich und nützlich sind. Auf geistigem Gebiete ist kaum zu hoffen, daß das Experiment bis zu den Dingen vordringt, die den Erzieher am unmittelbarsten interessieren; das Experiment wird wohl vorwiegend auf die Peripherie dieses Gebietes beschränkt bleiben. Lay hat uns eine Didaktik geboten, die auch Experimente verwertet; aber keine Didaktik, die im wesentlichen auf experimentellen Ergebnissen aufgebaut ist, keine experimentelle Didaktik. Überdies enthält das Buch größtenteils psychologische Darlegungen; von einer vollständigen allgemeinen Didaktik kann nicht die Rede sein.

8. Ich vermisse im Lay schen Buche eingehendere Erörterungen über dieses und jenes bedeutungsvolle Problem der pädagogischen Psychologie. (Man denke an das Wissen von Beziehungen, das in unsern Denkvorgängen eine so wichtige Rolle spielt, an die Bildung der Gefühle, über die wir dringend tieferer Belehrung bedürfen, an die Notwendigkeit, die Begriffe Phantasietätigkeit und Denken schärfer zu fassen u. s. f.) Manche Vorgänge (Einprägen und Einüben, Aufmerken, Denken) sind zu einseitig vom Standpunkte der Psychophysik behandelt. Hier und da werden hypothetische physiologische Prozesse als Erklärungselemente verwendet.

9. Lay bietet sicherlich eine Fülle von fruchtbaren Gedanken und Einzelbetrachtungen. Freilich dürfte es ihm nicht immer gelungen sein, das Einzelne zu einem einheitlichen, zu einem widerspruchslosen Ganzen zusammenzufügen; die Ausdrucksweise ist auch nicht immer streng und durchsichtig. Lay hat ein verdienstliches Werk geschaffen, ein Werk, das der pädagogischen Welt wertvolle Anregungen gibt. Daß es einen Wendepunkt in der Pädagogik bedeute, glaube ich nicht. »Es gilt ..., die Didaktik vom sterilen Flugsande, gebildet durch rohen Empirismus, blindgläubige Dogmatik, müßige Spekulation, unbefugte Generalisation, rechthaberische Dialektik, auf den fruchtbaren Ackerboden der wissenschaftlichen, experimentellen Forschungsmethode zu verpflanzen, zu gleicher Zeit der überwuchernden Oberflächlichkeit, der kritiklosen Kritik, den spitzfindigen Künsteleien, dem niedrigen Drill ein Ende zu bereiten ...« (Vorwort S. VIII u. IX.) So zu reden, dürfte einem historisch und philosophisch gebildeten Manne kaum angemessen sein.

Weimar Fack

Arnold, Thomas, His School, Life and Contributions to Education. Etited by J. J. Findlay M. A. With on Introduction by the Bishop of Hereford. (Cambridge Univ. Press.)

In diesem Werke gibt Dr. Findlay, ein früheres Mitglied des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena, eine Auswahl aus den Schriften des berühmten Dr. Thomas Arnold, des Rektors von Rugby, und zwar nur aus solchen, die sich auf die Tätigkeit Arnolds auf dem Felde der Erziehung beziehen. Die erste Hälfte des Buches (Seite 1/122) ist ein Abdruck gewisser Kapitel aus der bekannten Biographie des Dekans Stanley »The Life and Correspondence of Thomas Arnold D. D.;« fast die ganze andere Hälfte besteht aus einer Auswahl von Predigten und Essays Arnolds. Die eigenen Zutaten des Herausgebers bestehen in einem kurzen Vorwort, einer sehr wertvollen Bibliographie der Schriften über das höhere Schulwesen Englands, und einem noch wertvolleren Sachregister, in welchem die verschiedenen Themata der Erziehung, die in dem ganzen Buche berührt werden, analytisch aneinandergereiht sind. Dazu kommt noch eine kurze Einleitung von der Hand des Dr. Percival, des Bischofs von Hereford und früheren Direktors der Schule von Rugby, worin Arnold als »Prophet unter den Lehrern« gekennzeichnet wird, »dessen Mission es gewesen, die höheren Möglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Pflichten des Lehrerberufs zu entschleiern und zu deuten«. »Durch die Stärke seines moralischen und religiösen Gefühls«, sagt Dr. Percival, »und die strahlende Kraft seines Geistes belebte Arnold Gedanken, deren sich schwächere Geister nur dunkel bewufst waren, oder welche sie nur als nutzlose oder fromme Meinungen mit sich herumtragen. Seine beste Gabe an alle Lehrer aller zukünftigen Generationen war sein eigenes Leben und sein Geist.«

Findlays Buch beabsichtigt dementsprechend, wie er im Vorwort sagt, »das Gedächtnis des grofsen Führers nicht nur unter den früheren Mitgliedern grofser Internate (Public Schools) wieder aufzufrischen, sondern den Einflufs dieses Führers unter den Lehrern und Laien überhaupt zu verbreiten, welche Anteil nehmen an der Wiederbelebung des Interesses für Erziehung, die sich jetzt wieder in England geltend macht. In einer Zeit, in der man behauptet, dafs das Hauptmotiv des Interesses für die Erziehung aus dem kommerziellen Wetteifer entspringe, ist es ganz sicherlich ebenso notwendig wie früher zu betonen, dafs das Ziel des wahren Lehrers ein höheres ist, und dafs es tiefere Seiten des englischen Lebens berührt.«

Solch ein höheres Ziel hatte Thomas Arnold. Sein Lebenslauf erstreckte sich von 1795—1842. Er war in dem grofsen Internate zu Winchester, und auf der Universität Oxford erzogen worden und beschäftigte sich dort hauptsächlich mit dem Studium der klassischen Sprachen, Geschichte und Theologie. Nachdem er Oxford verlassen hatte, bereitete er eine Zeitlang junge Männer für die Universität Oxford vor und widmete sich nebenbei dem Studium der Philologie und Geschichte. Im Jahre 1827 wurde er als Direktor der Internatsschule zu Rugby gewählt, ein Amt, das er 12 Jahre lang verwaltete. In einem seiner Empfehlungsbriefe für den Posten wurde gesagt, dafs Arnold, sollte er die Stelle erhalten, die Erziehung in sämtlichen Internaten Englands ganz und gar umgestalten würde. Und diese Prophezeiung hat er wirklich erfüllt. Die Umgestaltung

war auch notwendig; denn die grofsen Internate erfreuten sich zu dieser Zeit keines besonders guten Rufes. Der Lehrplan war durchaus einseitig und beschränkte sich fast ganz auf Unterricht der klassischen Sprachen; doch selbst dieser war ein höchst mangelhafter. Die Lehrer waren meistenteils träge, die Schüler roh und verwahrlost. Arnold stellte sich als besonderes Ziel die religiöse Erziehung und Charakterbildung der Knaben. »Die grofse Aufgabe der Erziehung«, sagt er, »ist zu erreichen, dafs wir das Gute lieben, und dafs wir nicht nur wissen, was gut ist, sondern es auch tun.« Das Hauptziel des Lehrers soll die Anfgabe den Charakter zu bilden sein; er soll seinen Schülern die Gewohnheit eines tiefen moralischen Nachdenkens (»moral thoughtfulness«) einpflanzen. Arnold sträubte sich besonders gegen eine blofse Wissensbildung; er wollte aus allen seinen Schülern »christliche gentlemen« machen. In diesem Zwecke entwickelte er eine Tätigkeit, welche erstaunlich erfolgreich war. Er reformierte nicht nur seine eigene Schule zu Rugby; sondern sein Einflufs machte sich auch bald auf andern Schulen geltend. Seine Lehrer wurden als Leiter für andere Anstalten gesucht, und sie übertrugen auf sie die Lehren, die sie von ihm empfangen hatten. Dr. Findlay gibt hierüber folgendes treffende Urteil: »Der endgültige Wert des Lebens Arnolds ist, dafs er ein Beispiel eines vollkommenen rechtschaffenen Mannes, ein Bild der Aufrichtigkeit und Wahrheit war; ein Mann, der nicht nur zufrieden war selbst rechtschaffen zu sein, sondern der von Eifer für die Sache der Rechtschaffenheit glühte. Seine moralische Einsicht, unterstützt durch die Resultate der Schule in Kultur und Verfeinerung (‚culture and refinement'), welche er selbst durchgemacht hatte, machten diesen Lehrer durch 12 Jahre zu einer Macht ersten Ranges in drei ganz verschiedenen Richtungen — in der Kirche, in geschichtlicher Forschung und in Erziehung.« Es wird sich also für jedermann, der sich mit Pädagogik beschäftigt, lohnen, das Bild dieses Mannes in Findlays Buch eingehend zu studieren.

Nur noch einige kurze Bemerkungen über das vortreffliche analytische Sachregister Dr. Findlays. Es zerfällt in drei Hauptabteilungen:

1. Definition und Ziel der Erziehung. Letzteres liegt für Arnold in religiösem und moralischem Leben. Die Stellen, in welchen Arnold darüber spricht, sind genau angegeben.

2. Praktische Erziehung und Schulverwaltung: Die Pflichten der Regierung, Arten der Schulen, Pflichten der Lehrer und Eltern, die Prüfungen usw. Alle diese Punkte berührt Arnold, wenn auch nur verhältnismäfsig kurz.

3. Führung und Zucht. Hierüber sagt Dr. Findlay: »Arnolds Hauptlehren, welche ihm einen bleibenden Ruhm als Lehrer sichern, sind in diesem Abschnitte zu finden, besonders in seiner Auslegung des gemeinschaftlichen Lebens einer Schulgemeinschaft. Seit seiner Zeit sind neue Begriffe von Erziehung und Unterricht populär geworden, Begriffe, welche die Funktion der Schule auf das Verschaffen von Kenntnissen oder Handfertigkeiten beschränken wollen. Gegen alle solche Lehren behauptet Arnold ein beredtes Non possumus. Der Knabe ist ein moralisches Wesen, und die Schule eine menschliche Gesellschaft. Der Lehrer, der

sich innerhalb und aufserhalb dieser Gesellschaft bewegt, mufs nicht nur den Geist ziehen und den Verstand bilden, sondern auch die Triebfedern des Charakters berühren.«

Dies Sachregister wird, nebenbei bemerkt, besonders wertvoll sein für diejenigen Pädagogen Englands, welche wegen ihrer vermeintlichen »neuen Ansichten« von den »Konservativen Pädagogen« Englands mit Grauen betrachtet werden. Sie werden viele Stellen finden können, in denen ihre »neuen Ansichten« (wie z. B. über Lehrerseminare für höhere Schulen, Konzentration von Unterrichtsfächern usw.) schon vor mehr als 50 Jahren von einem der gröfsten Pädagogen Englands angedeutet oder vertreten worden sind.

Cambridge, England S. S. Fechheimer-Fletcher

Fornelli, N., Il fondamento nella Pedagogia herbartiana. Pavia 1901.

Mit Vergnügen lasen wir ein neues Werk des Herrn Prof. Fornelli, dessen andere Schriften über Herbart längst bekannt sind. Diesmal bringt er eine schöne Kritik der Arbeit des Prof. Credaro aus Pisa. Es ist ihm vor allem daran gelegen die grofse Wichtigkeit der Erfahrung als oberste Grundlage jeder wahren Erziehung zu zeigen. In seiner Arbeit schildert er das Leben Herbarts und untersucht die Quellen des Herbartschen Systems. Herr Fornelli zeigt, wie Prof. Credaro die Quellen der Formalstufen der Herbartschen Pädagogik gefunden und erklärt hat, und wie er die Begriffsbearbeitung als Hauptidee der Herbartschen Pädagogik hinstellt. Diesen Punkt behandelt Prof. Fornelli besonders ausführlich, und kommt zum Schlufs, dafs die Pädagogik Herbarts der Philosophie vorausgeht. Er begründet unter anderm seine Meinung mit dem Umstande, dafs ja Herbart selbst zuerst als Lehrer bei Steiger in der Schweiz gewirkt hat.

Im ganzen zeigt sich Herr Fornelli als genauer Kenner der Herbartschen Arbeiten, sein Urteil ist in dieser Beziehung mafsgebend in Italien. Herr Fornelli bringt uns eine Reihe wichtiger Bemerkungen des Prof. Credaro über das Interesse im Unterricht und das Ziel des ethisch-erziehenden Unterrichts.

Auch wir möchten wie Herr Fornelli die Jugend Italiens auffordern, die Arbeit des Prof. Credaro zu lesen. Sie wird gewifs für jeden von grofsem Nutzen sein.

Triest G. Devescovi

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. IX. Band. Heft 3.

Ludwig Stein, Der Neo-Idealismus unserer Tage. (Ein Beitrag zur Genesis philosophischer Systeme.) — Eduard von Hartmann, Mechanismus und Vitalismus in der modernen Biologie. — Dr. James Lindsay, The Nature, End, and Method of Metaphysics. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Edmund Husserl, Bericht über deutsche Schriften zur Logik in den Jahren 1895 bis 1899.

Kantstudien. Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger u. Dr. Max Scheler. Band VIII. Heft 2/3.

F. Medicus, Kant und Ranke. Eine Studie über die Anwendung der transszendentalen Methode auf die historischen Wissenschaften. — A. Thomsen, Bemerkungen zur Kritik des Kantischen Begriffes des Dinges an sich. — H. Kleinpeter, Kant und die naturwissenschaftliche Erkenntniskritik der Gegenwart. (Mach, Hertz, Stallo, Clifford.) — A. Messer, Die »Beziehung auf den Gegenstand« bei Kant. — K. Vorländer, Rudolf Stammlers Lehre vom richtigen Recht. — E. Wille, Konjekturen zu mehreren Schriften Kants. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen. Napoleon und Kant. Kant und Schiller.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. IX, 1.

A. Abhandlungen: Eduard Schulze, Der erste Lese- und Schreibunterricht in der Hilfsschule. — B. Mitteilungen: R. Speyer, Die Liebe bei den Kindern. — A. Kühner, Über einige abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. — O. Danger, Zur Vererbung der Taubheit. — Dr. med. Schmid-Monnard, Zur diesjährigen Versammlung des Vereins am 11. u. 12. Oktober in Halle a. S. — Chr. Hagen, Zur anstaltlichen Behandlung unserer sittlich gefährdeten Jugend. — C. Literatur.

Neue Metaphysische Rundschau. 1903. Band. X. Heft 3.

H. P. Blavatsky, Zum serbischen Königsmord. — Thomas Green, Karma. — Albert Kniepf, Neues und Altes über

die Intelligenz der Tiere. — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei; Kapitel II: Der Genius der Freimaurerei.

Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout. New Series. No. 48. Oktober 1903.

G. E. Moore, The Refutation of Idealism. — C. M. Walsh, Kants Transcendental Idealism and Empirical Realism. — W. McDougall, The Physiological Factors of the Attention-Process (III.). — G. R. T. Ross, The Disjunctive Judgment. — Discussions: W. J. White, Note on the Philosophy of a Supposition. — A. E. Taylor, Note in Reply to Mr. A. W. Benn. — Critical Notices: F. W. H. Myers, Human Personality and Its Survival of Bodily Death: W. McDougall. — R. B. Haldane, The Pathway to Reality: Being the Gifford Lectures delivered in the University of St. Andrews in the Session 1902—3: H. Rashdall. — L. Busse, Geist und Körper, Seele und Leib: D. Morrison. — J. S. Mackenzie, Outlines of Metaphysics: S. H. Mellone. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes. Mind Association. Death of Professor Bain.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. Tizennyolcadik évfolyam 1903. III. Füzet. Szept. 15. Budapest, Az Athenaeum R.-Társulat Nyomása, 1903.

I. Értekezések: Dr. Stuckner János, Az öntudatlan a lélektanban. — Bihari Ferenc, Aristoteles tanítása az érzékletröl. — Schütz Antal, Az értelmi ismeretek eredetének föbb elméletei. — Dr. Buday Dezsö, A házasságelötti élet s a mai társadalmi morál. — II. Bölcseleti mozgalmak, vegyesek: A bölcselet a budapesti tudomány-egyetemen a jelen félévben. — A leszármazási elmélet hiányai. — A jövendö embere. — Bölcselkedök klastroma. — Filozofus altábornagy. — III. A bölcselet magyar nyelve: Hodács Agost, Lubrich Agost bölcseleti müszavai. — IV. Irodalmi értesitö: Catherin Victor, Die Frauenfrage. Bibliothecarius. — Elöfizetök nyugtatása.

Archiv für Kulturgeschichte. I, 2.

Th. Achelis, Die Mystik in sozialer Bedeutung.

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausg. von Prof. E. Meumann. I, 1.

Zur Einführung: E. Kraepelin, Über Ermüdungsmessungen. — H. J. Pearee, Über den Einfluß von Nebenreizen auf die Raumwahrnehmung. — R. Gaetschenberger, Über die Möglichkeit einer Quantität der Tonempfindung. — A. Wreschner, Zur Psychologie der Aussage.

— — I, 2. 3.

Th. Lipps, Einführung, innere Nachahmung und Organempfindungen. — F. Krueger, Differenztöne und Consonanz. — Aug. Maier, Über Einzel- und Gesamtleistung des Kindes.

— — I, 4.

Chr. Peutschew, Untersuchungen zur Ökonomie und Technik des Lernens. — E. Dürr, Über die Frage des Abhängigkeitsverhältnisses der Logik von der Psychologie. Betrachtungen im Anschluß an die »Logischen Untersuchungen« von Edmund Husserl.

Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung. 101.

E. Sokal, Psychologie der Schmerz- und Lustempfindung.

— — 115.

Th. Achelis, Das Problem der Kultur.

— — 141.

J. Unold, Zur Ethik des Gesamtwillens.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

A. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Leipzig, Teubner, 1903. 160 S.

R. Loening, Geschichte der strafrechtlichen Zurechnungslehre. I. Die Zurechnungslehre des Aristoteles. Jena, Fischer, 1903. 357 S.

P. Hensel, Hauptprobleme der Ethik. Leipzig, Teubner, 1903. 106 S.

W. Fick, Erdkunde in anschaulich ausführlicher Darstellung. I. Teil. Hilchenbach, Wiegand, 1903. 248 S.

Schwartzkopff, Die Weiterbildung der Religion. Ein Kaiserwort. Schkeuditz, Schäfer, 1903. 82 S.

Joh. Orth, Gefühl und Bewußtsein. Eine kritisch-experimentelle Studie. Sammlung von Ziegler und Ziehen. Berlin, Reuther & Reichard, 1903. 131 S.

J. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. Mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse. 3. Aufl. (besorgt von O. Flügel). Leipzig, Veit, 1903. 281 S.

Spielberg, Die Wege des Schaffenden. Dresden, Pierson, 1904. 196 S.

A. Drews, Nietzches Philosophie. Heidelberg, Winter, 1904. 561 S.

M. Dressler, Die Welt als Wille zum Selbst. Ebenda. 112 S.

E. Katzer, Das Problem der Lehrfreiheit und seine Lösung nach Kant. Tübingen u. Leipzig, Mohr, 1903. 53 S.

Dessoir u. Menzer, Philosophisches Lesebuch. Stuttgart, F. Enke, 1903. 258 S.

R. Busse, Wer ist mein Führer? Vortrag. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. 12 S.

O. Klauwell, Komponist und Dichter. Ebenda. 36 S.

C. Stange, Das Problem Tolstois. Leipzig, Dietrich, 1903. 34 S.

Ders., Der Gedankengang der Kritik der reinen Vernunft. 2. Aufl. Ebenda. 1903. 37 S.

Eckert, Der erziehende Relig.-Unt. Berlin, Reuther & Reichard.

Ders., Die lehrplanmäßige Organis. des Konf.-Unt. Ebenda.

Schultze, Geogr. Repetitionen. Halle, Waisenhaus.

Bötticher-Kinzel, Altdeutsches Lesebuch. Ebenda.

The University of Chikago, The Decennial Publications.

Mead, The difinition of the Psychical.

Dewey. Logical conditions of a scientific Treatment of morality.

Heilmann, Handbuch der Pädagogik. 4. Aufl. Leipzig, Dürr.

Hoffmann, Die Leibnizsche Religionsphilosophie. Leipzig, Mohr.

Musterschule in Frankfurt a/M., 1803 bis 1903. Frankfurt, Diesterweg.

M. Martin, Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig, Dürr.

P. Speer, Kirchengeschichtl. Lesebuch. Magdeburg, Creutz.

Ders., Wie in unseren ev. Schulen die Kirchengeschichte behandelt werden sollte. Ebenda.

Köster, Das Geschlechtl. im Unterricht usw. Leipzig, E. Wunderlich.

R. Seyfert, Die Landschaftsschilderung. Ebenda.

Reukauf, Präparationen usw. 3. Bd. 2. Aufl. Ebenda.

E. Lüttge, Die mündl. Sprachpflege. Ebenda.

H. Prüll, 5 Hauptfragen aus der Meth. der Geogr. Ebenda.

H. Stadelmann, Schulen für nervenkranke Kinder. Berlin, Reuther & Reichard.

M. Lazarus, Pädagog. Briefe. Breslau. Schottländer.

A. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. 2. Bd. 1. München, Beck.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Lehre von der psychischen Kausalität

Abriſs ihrer geschichtlichen Entwicklung und psychologisch-pädagogischen Bedeutung

Ein Beitrag zur Lösung der Frage nach den psychologischen Grundlagen der Pädagogik

Von

Dr. **Alfred Schmidt,** Seminarlehrer in Altenburg

(Fortsetzung)

2. Abschnitt

Die Lehre von der psychischen Kausalität bei Strümpell[1])

§ 1. Begriff Kausalität — Psychische Kausalität bei Strümpell

Die Entwicklung des geistigen Lebens beruht nach Strümpell darauf, daß mit zunehmendem Alter aus den schon gewonnenen geistigen Bewußtseinsinhalten und der dazugehörigen Regsamkeit unter gewissen Bedingungen immer noch höhere, vollkommenere Gebilde und Wirkungsweisen derselben entstehen können. — Es tritt

---

[1]) Literatur: Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. — Ders., Grundriß der Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen. Ebenda 1884. — Ders., Pädagogische Pathologie. 3. Aufl. herausgeg. von Spitzner. Ebenda 1899. — Ders., Der Kausalitätsbegriff und sein metaphysischer Gebrauch in der Naturwissenschaft. Ebenda 1871. — Ders., Die Geisteskräfte der Menschen verglichen mit denen der Tiere. Ebenda 1878. — Ders., Die Universität und das Universitätsstudium. Pädagogische Abhandlungen. 4. Abhandlung. Ebenda 1894. — Spitzner, Ludwig v. Strümpell. 3. Jahrg. 6. Heft. Deutscher Schulmann 1900. — Jahn, Die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. 1. Aufl. Leipzig 1883. 2. Aufl. Ebenda 1897. 3. Aufl. Ebenda 1900. — Ders., Die zwei Arten des Gedankenlaufs. — Dittes, Pädagogium. Ebenda 1883.

hier zum ersten Male der Begriff der geistigen Regsamkeit auf. Um mit diesem Worte, bevor wir den Begriff der Regsamkeit genauer ins Auge fassen können, sogleich einen der Strümpellschen Auffassung möglichst nahe kommenden Sinn zu verbinden, wollen wir es verstehen als die aus dem Gefühl entspringende innere Aktivität, die zur Weiterbildung der Bewußtseinsinhalte treibt, als das schöpferische, selbsttätige seelische Emporbildungsstreben.

Alle psychischen Ereignisse müssen aus gewissen allgemeinen Voraussetzungen abgeleitet werden, in denen man die Ursachen denkt, aus welchen jene seelischen Tatsachen entspringen. Diese vorauszusetzenden Ursachen höherer wie niederer Bewußtseinsinhalte bezeichnet Strümpell wie seine Vorgänger seit Herbart als psychische Kausalitäten. Sehen wir zunächst von der Unterscheidung einer physiologischen, mechanischen und freiwirkenden Kausalität ab, lassen also die Attribute unbeachtet, so gibt uns der Name an sich keinen andern Aufschluß über das Wesen dieser Beziehungen als eben den, daß ein ursächliches Verhältnis zwischen zwei bestimmten seelischen Zuständen besteht; eine formale, keine qualitative Bestimmung enthält er. Man hat den Begriff der Kausalität von der Erscheinungswelt außer uns, wie im ersten Abschnitt angedeutet wurde, auf das psychische Gebiet übertragen; es war das ein Analogieverfahren. Freilich der Begriff, den heute der Forscher in allen Gestalten verfolgt, mit dem sich Kant nur mühsam abfand und den Herbart widersprechend fand und durch seine Theorie der Selbsterhaltungen erst denkbar zu machen suchte, bot, auf das Psychische übertragen, erst recht große Schwierigkeiten. Es war dies um so mehr der Fall, als sein Inhalt trotz der fortgesetzten Anwendung noch nicht einmal deutlich bestimmt war, sofern der Begriff auf die außerhalb des menschlichen Seelenlebens stehenden Objekte und Erscheinungen bezogen wurde. Wenn wir daher den Begriff der psychischen Kausalität bei Strümpell richtig verstehen wollen, so müssen wir zunächst untersuchen, wie sich Strümpell überhaupt ein Kausalitätsverhältnis zwischen zwei Erscheinungen denkt, welches nach ihm das Wesen der Kausalität ist.

Wir gehen von einem Beispiele aus: »Luftschwingungen sind die Ursache des Schalles«. Strümpell würde argumentieren: Wir haben hier ein Wahrgenommenes, den Schall, und eine zweite, zeitlich der ersten vorangehende Wahrnehmung, die der Luftwellen. Unser Denken nun bringt beide Wahrnehmungen in Zusammenhang und zwar so, daß die eine Vorstellung — Luftwellen — die Trägerin der Prämissen wird, aus denen die andere — Schall — als Konklusion resultiert. Übertragen wir nun den Begriff der Kausalität aufs

Psychische! Auch hier erst ein Beispiel! Nehmen wir an, ein Kind oder ein gänzlich Ungebildeter und ein Künstler oder Psycholog stünden vor dem Siegesdenkmal auf dem Leipziger Marktplatze. Was sehen die beiden ersteren? Sie sehen die große Stein- und Erzmasse, die vielen Personen, ihre Größe, Haltung, Gestalt, ihr Geschlecht, sie erkennen an der Ausstattung ihren Beruf usw.; das sehen sie nicht nur, sie staunen es auch an, haben also ihre simple, unbestimmte Freude daran. — Die beiden andern sehen zunächst mehr: Faltenwurf, Verlauf der Gesichtslinien, ethischer Ausdruck usw. . ., sie beziehen und vergleichen aber auch, untersuchen die historische Treue, künstlerische Wirkung, ästhetische Gesetzmäßigkeit, sie philosophieren vielleicht im Anschluß an das Gesehene über Krieg und Frieden, Wert oder Unwert der Denkmäler usw. Endlich sind ihre Gefühle höherer, auch detaillierter Art, solche des Erhabenen, des Schönen, wohl auch des Mißfallens, Mitgefühle, patriotische Begeisterung können möglicherweise so entstehen. Diese letzten Vorstellungs- und Gefühlsinhalte bezeichnen wir nun gegenüber den ersteren als neue, höhere Bewußtseinsinhalte. Die Unterscheidung ist gerechtfertigt insofern, als in den äußeren Eindrücken nur ein bloßes Nebeneinander von Formen und Farben gegeben ist und daraus unmittelbar nur ein Wahrnehmungsbewußtsein resultieren kann, wie es nach dem obigen Beispiel den beiden ersten Personen eigen ist. Es bedarf also einer Weiterentwicklung des Psychischen, ehe wir zur Fähigkeit, logische, ethische, ästhetische Denk- und Gefühlsprozesse durchzumachen, gelangen. Ist uns nun dieser Unterschied klar geworden, so schließen wir, nach der Ursache des Vorhandenseins dieser qualitativ andersartigen Bewußtseinsvorgänge forschend, — nach Analogie der Außenwelt — auf einen Entwicklungsprozeß, der im Gebiete des Psychischen, von inneren Triebkräften bedingt, stattgefunden hat, dessen einzelne Phasen in der oben angedeuteten Weise kausal verknüpft sind und bei dem sich als Konklusion schließlich jene höheren Zustände ergeben. Diese Annahme, für die Erkenntnis des metaphysischen Wesens und Charakters dieser Vorgänge ohne Bedeutung, sagt doch alles, was auch die allervollkommenste Spezialisierung der Einzelheiten dieses Bildungsvorganges, die zersetzendste Analyse und die kühnste Spekulation nur sagen kann. Sie sagt nämlich, auch hier auf dem Gebiete des Psychischen, daß unser Denken eine Wahrnehmung — in diesem Falle den Unterschied zwischen niederen und höheren Bewußtseinsinhalten und die letzteren selbst gegenüber den ersteren — mit einer andern, — hier einer psychischen, schöpferischen Lebenskraft — in Zusammenhang bringt. Die Vorstellung

»Kraft« enthält die Prämissen, aus ihnen aber ergibt sich als Konklusion die andere: »Übergang von den niederen zu den höheren Bewußtseinsinhalten.« Ferner wird aus dem Beispiele ersichtlich, daß wir das Wahrgenommene, sobald wir in unseren Gedankenverbindungen über das bloße Wahrnehmungsbewußtsein hinausschreiten, als Kern gebrauchen, an den wir alle weiteren Vorstellungsläufe anschließen. Jede aus den Wahrnehmungen sich entwickelnde Vorstellung ist also immer Konklusion, sofern sie aus dem vor ihr dagewesenen psychischen Inhalte resultiert, sie ist zugleich Prämisse, sofern in ihr Elemente liegen, die zu einer Weiterentwicklung treiben, oder die wenigstens die Bedingungen für eine solche darstellen. So steht das psychische Leben vor uns als eine in sich geschlossene Kette. Der logische Denkfortschritt aber wird gerade wegen dieser engen Beziehung der Denktätigkeit zum Wahrnehmungsbewußtsein von der Überzeugung begleitet, daß er gewissermaßen — wie die Wahrnehmung die Abbildung eines Dinges — die Abbildung eines realen Herganges sei.

Aus den bisherigen Darlegungen folgt zweierlei:[1]) zuerst nämlich, daß man die formalen Bedingungen des Überganges von einer psychischen Erscheinung in die andere, die Bewegung, bezw. den Wechsel des Bewußtseins, die Verbindung und Trennung, den Widerstand und die Nachgiebigkeit der Vorstellungen nicht für die realen, nicht weiter kausal bedingten Ursachen halten darf, durch welche die veränderten, höheren Seelenerscheinungen hervorgebracht werden, sondern es sind das gleichfalls Verhältnisse, die selbst erst erwirkt werden, Folgen von gewissen psychischen Gründen. Zugleich aber sind sie Bedingungen, wodurch, wenn das Psychische sachliche Abänderungen, Fortbildungen, Weiterentwicklungen erleben soll, Bewußtseinsinhalte entstehen, die noch nicht da waren. Zweitens ergibt sich, daß die Vorstellung der Kausalität nicht dazu verleiten darf, anzunehmen, daß in den Denkverhältnissen, soweit sie für unsere Erforschung zugänglich sind, sich das Sein der seelischen Ereignisse abspiegele, wie es wirklich ist. Das war ja Herbarts Irrtum. — Liegen nun die Verhältnisse nicht so, daß wir einen andern tätigen Organismus beobachten, (vergl. die Fußnote!) sondern so, daß wir selbst der seelisch tätige Teil sind, dem unsere Beobachtung gilt, indem wir die Seelen-

[1]) Zur besseren Verdeutlichung der vorstehenden Ausführungen empfiehlt sich's, zunächst nicht sich selbst als Beobachtungsobjekt zu wählen, sondern diese Verhältnisse des Psychischen verstehen zu suchen so, daß man sie sich an einem andern geistigen Organismus geschehen denkt, oder noch besser sie daselbst beobachtet.

tätigkeit vollziehen und den Übergang vom niederen zum höheren Bewußtsein durchleben, dann liegt nach Strümpells Meinung das Verhältnis nur insofern anders, als wir dann die Abänderungen, die die psychischen Elemente beim Übergange in das höhere Bewußtsein erfahren, unmittelbar als Erlebnisse konstatieren können, welche den Inhalt unseres Bewußtseins ausmachen. In diesen Erlebnissen erfährt es seine Weiterbildung. Natürlich gilt auch für diese Selbstbeobachtung, daß die realen Bestandteile eines Kausalitätsverhältnisses, das, was ihm wirklich zu Grunde liegt, für uns unerkennbar sind.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen und Voraussetzungen stellen wir das Wesen der psychischen Kausalitäten im Speziellen dar.

§ 2. Physiologische und psychisch-mechanische Kausalität

Strümpell macht auf dem Gebiete des Psychischen jenen tiefgreifenden Einschnitt, durch den die Gliederung des seelischen Lebens in zwei große Gebiete bewirkt wird: das Reich des ausschließlichen Mechanismus und das des höheren Bewußtseins. Ersteres umfaßt alle Vorgänge, die ohne unser Wissen und Wollen, mit unbedingter Notwendigkeit in unserem Geiste sich vollziehen, das letztere aber die über den Mechanismus, über das Unbewußte hinausführenden neuen, vollkommneren Formen geistiger Tätigkeit. Es darf, wie Strümpell betont, diese Zweiteilung nicht zu der Meinung führen, als ob dadurch die Einheitlichkeit und der durchgehende Zusammenhang des seelischen Geschehens aufgehoben sei.[1] Die durchgehende Gesetzmäßigkeit ist an keiner Stelle unterbrochen. Man könnte Strümpells Anschauung über diesen Punkt durch folgenden Vergleich verdeutlichen:[2] Wie der Mensch die Natur um sich her, ihre Grundstoffe und deren Erscheinungsform, ihre Grundkräfte und deren Wirkungsform gebraucht, um in seinen Kunstschöpfungen und technischen Schöpfungen über sie hinauszugelangen, so braucht der Geist die als Naturprozesse in ihm vorgehenden Tatsachen, um über sie hinaus zu einem qualitativ höheren Dasein zu kommen. Die Naturgesetze sind in den Kunstschöpfungen nirgends aufgehoben, so auch im Seelenleben. Es erhebt sich hierbei die Frage: Inwieweit gründet sich das psychische Leben auf einen, den Vorgängen der Welt außer uns vollkommen entsprechenden Naturprozeß? Nur insoweit, als sich die Tätigkeiten, die einen seelischen Bewußtseinsinhalt auslösen, vollkommen unbewußt, mechanisch vollziehen, denn diese Art des Geschehens ist charakteristisch für alle Naturprozesse.

[1] Vergl. Strümpell, Psych. Päd. S. 121. — Jahn, Psychologie. 2. Aufl. S. 101.
[2] Nach Strümpells eignen Ausführungen.

Das Gebiet des Mechanischen im Geistesleben des Menschen gliedert sich nach Strümpell aber wieder in zwei Teile: er unterscheidet einen physiologischen oder Nerven-Mechanismus, auch die Kausalität des Naturgesetzes genannt, und einen psychischen Mechanismus.

Die Analyse der Empfindungen hat ergeben, daß dieselben zu stande kommen durch Nervenprozesse, wahrscheinlich elektrisch-chemisch-mechanischer Natur, die dadurch entstehen, daß von der Außenwelt her Reize auf die peripherischen Enden der Empfindungsnerven ausgeübt werden. Die Nervenprozesse sind als solche noch durchaus keine psychischen Qualitäten, sondern rein physiologische Naturprozesse, deren eigentliches Wesen sich unserer Erkenntnis noch immer entzieht. Wie nun diese Nervenzustände einesteils kausal bedingt, also Wirkung sind — veranlaßt durch die Außenwelt und ihre Einflüsse auf uns —, so werden sie weiterhin zugleich zur Ursache, indem sich an sie ein bewußter psychischer Zustand anschließt. Eine Empfindung oder Bewegung ist die Folge. Diese Zustände sind nun qualitativ vollständig verschieden von jenen Nervenprozessen, es sind psychische gegenüber jenen physischen Erscheinungen. Sie vollziehen sich rein mechanisch. Die hierbei wirksame Kausalität ist aber bereits nicht mehr als Naturkausalität zu bezeichnen, sondern hier ist eine psychische Kausalität wirksam, und gleich hier tritt uns das typische Merkmal aller psychischen Kausalität entgegen, nämlich die stets mit dem Fortschritt von der Ursache zur Wirkung auf psychischem Gebiet neu eintretende qualitative Veränderung. Nervenprozesse waren die verursachenden Bedingungen der psychischen Gebilde, aber die Wirkungen, Empfindungen, einfache Gefühle, Bewegungen sind als psychische Größen keine bloßen Nervenerregungen mehr, es bleibt vielmehr nach Ausscheidung derselben noch ein Rest, den auch die schärfste Analyse nicht auf physische Vorgänge zurückführen kann, ein undefinierbares, psychisches Element. Ist nun somit keine psychische Erscheinung, auch die elementarste nicht, identisch mit den physiologischen Begleiterscheinungen, so ist sie freilich andrerseits auch nicht denkbar ohne jene Nervenvorgänge. Es leitet also der Nervenmechanismus unmittelbar zum psychischen Mechanismus hinüber, ein inniger Zusammenhang ist vorhanden.

Was nun die Wirkungsweise beider Mechanismen betrifft, so ist klar, daß sie von den Anfängen des Geisteslebens bis ans Ende desselben fortgesetzt sich äußern müssen. Nie im Leben hören die kausalen Beziehungen zwischen Außenwelt und Nerven auf, nie die

Weiterentwicklung vom Nervenprozeß zum psychischen Akte. Allerdings erfolgt das Auftreten beider Kausalitäten nicht gleich früh, sondern nacheinander, nämlich so, daß die Naturkausalität als einzig im Menschen wirksame Kraft zuerst, freilich nur in den ersten Lebenswochen ausschließlich vorhanden ist. Auch einfachste, unbewußt vorsichgehende physische Akte, Reflexbewegungen vor allem können schon in dieser Zeit durch die Nervenerregungen zur Auslösung kommen. So ist es beispielsweise nur als ein Beweis der Wirksamkeit des bloßen physiologischen Naturgesetzes aufzufassen, wenn ein neugeborenes Kind, das frei ins Badewasser gesenkt wird, unwillkürlich nach den Rändern der Wanne faßt. Hier müssen angeborene Reflexzentren und Reflexverbindungen im Gehirn und in den Nerven tätig sein, von einem Erwecktwerden einfacher Gefühle und Empfindungen kann hier noch nicht die Rede sein. Anders wird dies späterhin. Dann schreitet die innere Entwicklung zu bewußten psychischen Zuständen weiter, mechanisch resultiert aus den mit der Abwärtsbewegung verbundenen Nervenerregung sodann die bewußte Empfindung des Senkens, das Gefühl einer etwaigen Gefahr. In diesen psychischen Ergebnissen offenbart sich die Wirksamkeit eines über den Naturmechanismus hinausführenden psychischen Mechanismus, demzufolge es geschieht, daß die physiologischen Erregungszustände jenes, die psychischen Akte gegenüber den physischen charakterisierende psychische Quale hervorrufen. Als erster und elementarster dieser psychischen Akte muß natürlich die Empfindung gelten. Strümpell faßt sie auf als letztes Glied des Naturmechanismus und zugleich als erstes im psychischen Mechanismus. Diese und alle weiteren mechanisch bewirkten psychischen Zustände stehen nun in engster Beziehung zu den physischen Vorgängen in den Nerven und ihren Zentren dergestalt, daß mit derselben Gesetzmäßigkeit, mit welcher die Nervenprozesse sich abspielen, die psychischen Auslösungen erfolgen. Sind nun aber die letzteren unabänderlich an die ersteren gebunden und sind wiederum andrerseits die ersteren an das Naturgesetz gebunden, das stets mechanisch wirkende, so ergibt sich daraus schon die Berechtigung, auch auf psychischem Gebiete von einem Mechanismus zu reden. Diese Erkenntnis schränkt aber Strümpell — er steht damit im Gegensatz zu Herbart — sogleich wesentlich ein, indem er darlegt, daß dieser unbedingte, gesetzmäßige Zusammenhang von physischen Erregungen und seelischen Folgeerscheinungen in seiner Ausschließlichkeit bald aufhört. Nur die elementaren psychischen Geschehnisse sind so rein sklavisch an die physischen Erregungen gekettet, nur in ihrem Bereiche darf

von unbedingtem psychischen Mechanismus gesprochen werden. Fassen wir zusammen, wie Strümpell sich das Wirken der Seele auf dieser Stufe des psychischen Geschehens denkt, so ergibt sich folgendes: Die in Frage kommenden Zustände und Vorgänge entstehen dadurch, daß ein inneres Wirken und Gegenwirken unter Verursachung und in Begleitung der physiologischen Nervenprozesse hervorgerufen wird und zwar in der Weise, daß die Seele gleichsam in den Bereich der Wirksamkeit der letzteren hineingezogen wird. Das Ergebnis all der diesbezüglichen Tätigkeiten bezeichnet Strümpell als das unmittelbare Bewußtsein. Wenn auch die dem Mechanismus unterworfenen, seelischen Zustände und Vorgänge elementarer, relativ einfacher Art sind, so sind dieselben doch sehr vielgestaltig. Es gehören nämlich hierher: Die Empfindungen und ihre Weiterbildungen, die Wahrnehmungen und Anschauungen, die vorstellende Seelentätigkeit, Kombinations-, Projektions-, Lokalisations-, Figurations- und Verschmelzungsvorgänge, die Raum- und Zeitvorstellungen, die Erinnerungs- und Phantasievorstellungen, sofern die zeitliche und räumliche Phantasie in Frage kommt, Illusionen und Halluzinationen, Assoziationen, desgl. Reihenbildungen, sofern sie nicht Akte höheren Denkens sind, Gefühle und Gemütsbewegungen, Affekte, Triebe und Begehren, Spieltrieb und -tätigkeit, die Ausdrucksbewegungen, alle der Herausbildung der sogenannten Temperamente zu Grunde liegende Seelentätigkeit. Und doch sind dies nur die allgemeinsten Erscheinungen auf diesem Gebiete des Seelenlebens.

Von großer Bedeutung ist es nun, daß Strümpell — auf Herbart fußend — die auf dem Gebiete des psychischen Mechanismus tätigen Kräfte näher untersucht hat und der Gesetzmäßigkeit ihres Wirkens nachgegangen ist. Er hat festgestellt, daß diesem Teile der seelischen Tätigkeit vier Gesetze zu Grunde liegen: Das Gesetz der Beharrung, der Kontinuität, der Ausschließung und der Reihenbildung.[1]) Das Gesetz der Beharrung besagt, daß die einmal erworbenen Seeleninhalte nicht wieder verloren gehen, sondern Eigentum der Seele bleiben, auch dann, wenn sie in den Zustand der Unbewußtheit gesunken sind. Sie sind in diesem Falle nur durch das Dominieren anderer Seeleninhalte zurückgedrängt worden, sie treten aber sofort wieder ins Bewußtsein, wenn jene Hindernisse beseitigt sind. Durch

[1]) Wir charakterisieren die Gesetze des psychischen Mechanismus nur in aller Kürze und verweisen hinsichtlich der Einzelheiten, die so vielfach in psychologischen Werken Erörterung gefunden haben, auf Strümpell, Grundriß der Psychologie. S. 182—207, Psychologische Pädagogik. S. 194—234. — Jahn, Psychologie. S. 174 bis 188. — Burckhardt, Psychol. Skizzen. S. 113—118.

das Gesetz der Beharrung ist die Möglichkeit eines zusammenhängenden Fortschrittes des Seelenlebens von den einfachsten bis zu den höchsten Erscheinungsformen desselben garantiert. Wenn Strümpell für das gesamte Geistesleben als grundlegendes Entwicklungsgesetz aufstellt, daß jede höhere Stufe nur mittels der vorher erworbenen Inhalte unter Hinzutritt eines neuen, qualitativ anderen psychischen Elements erreicht wird, so mußte er voraussetzen, daß alle geistigen Zustände beharren. Nur unter dieser Bedingung ist eine Emporbildung und Weiterentwicklung des geistigen Lebens möglich. Das Gesetz der Kontinuität oder der Verbindung lehrt, daß dem Wesen unserer Seele zufolge die Einzelinhalte nach Verknüpfung und Verschmelzung drängen, daß alle Zustände und Vorgänge unseres Geistes zufolge der Einheit desselben aufs engste untereinander zusammenhängen und so, trotz ihrer Vielheit nur einen, geschlossenen Bewußtseinsorganismus bilden. So kommt Ordnung, System ins Chaos der psychischen Elemente, so erhöht sich zugleich deren Dauerhaftigkeit, denn zusammenhängende Seeleninhalte sind widerstandskräftiger gegenüber der Verdrängung durch andere, sie sind zugleich auch reproduktionsfähiger. In diesen beiden Punkten liegt die hauptsächlichste Bedeutung dieses Gesetzes. Nach dem Gesetze der Ausschließung kann »ein psychischer Akt nicht zugleich für einen andern funktionieren, sondern er schließt jeden andern Inhalt von sich aus.« Dieses Gesetz führt zu jener Grunderkenntnis im Gebiet des seelischen Lebens, daß alles seelische Geschehen successiv vor sich geht. Das Gesetz der Reihenbildung endlich gründet sich auf die Tatsache, daß zusammengehörige Gebilde nach ihrer lokalen, zeitlichen oder logischen Verwandtschaft in einen geschlossenen Ablauf gebracht werden. Die Bedeutung dieser Tatsache im psychischen Leben ist eine ähnliche, wie die der Verknüpfung und Verschmelzung der Einzelinhalte. (Gesetz der Kontinuität.) Widerstandskraft und Reproduktionsfähigkeit der Vorstellungen werden gesteigert, als Neues aber kommt hier hinzu, daß durch die Reihenbildung neue Allgemeinvorstellungen entstehen, bspw. aus der Reihe Tanne, Fichte, Lärche, Kiefer die Vorstellung »Nadelbaum«, und damit wird der Grund zu höheren Bewußtseinsweisen, besonders zum logischen Denken gelegt. Überschauen wir nun an der Hand dieser vier Gesetze die gesamte Wirksamkeit des psychischen Mechanismus, so leuchtet ein, daß derselben eine ganz feste Grenze gesetzt ist, die nirgends überschritten werden kann, die aber bei weitem nicht zusammenfällt mit der Grenze der geistigen Fähigkeiten des Menschen überhaupt. Das ist wie gesagt nicht so zu verstehen, als ob über diese Grenze hinaus in der Wirklichkeit des seelischen Ge-

schehens überhaupt keine mechanischen Vorgänge mehr existierten. Wo immer höhere — logische, ethische, ästhetische — Bewußtseinsinhalte auftreten, da müssen mechanisch erwirkte elementare Gebilde die Grundlage bilden. Eine zweite Seite der Bedeutung der letzteren liegt darin, daß sie ein Mittel werden, wodurch der Übergang von der mechanisch wirkenden zur freiwirkenden Kausalität ermöglicht wird. Um das nachweisen zu können, stellen wir zunächst fest, was der Mensch eigentlich ist, wenn er nur unter den zwingenden Wirkungen mechanischer Kräfte steht. Verschiedene Hinweise darauf haben wir schon gegeben. Spitzner beantwortet diese Frage kurz und treffend mit den Worten: »Alle Kinder erlangen eine Summe von räumlichen Bildern von Dingen und verkehren mittels derselben mit diesen sehr sicher, allein in keinem derselben entsteht von selbst, d. h. durch einen sich allein überlassenen psychischen Naturprozeß, eine Geometrie.«[1]) Ein vielleicht ganz vollkommenes Wahrnehmungsbewußtsein würde in einem solchen Menschen entstehen, eine Welt der unmittelbaren Erfahrung und damit verknüpfter primitiver Gefühlszustände würde sich aufbauen, Körperbewegungen, Ausdrucksbewegung würden möglich sein, Gedächtnis, Assoziationsfähigkeit, Gefühlsverläufe, Affekte, Triebhandlungen, vielleicht noch einzelne Wahlhandlungen, dies alles wäre vorhanden, und doch wäre ein solches Wesen noch nicht einmal gleich einem der höheren Tiere, deren physiologischer und psychologischer Mechanismus, was Schnelligkeit der Entwicklung, Feinheit der Reaktion, Raschheit der Reproduktion, Reichtum des Trieblebens anlangt, dem menschlichen vielfach überlegen ist. Ja man ist in vielen Fällen sicher zu der Meinung berechtigt, daß nicht lediglich Triebe, sondern auch einfache Denkakte die Motive für gewisse tierische Handlungen abgegeben haben. Denn das wenigsagende Wort »Instinkt« reicht zur Erklärung solcher Erscheinungen keineswegs aus. Zusammenfassend sagen wir daher:[2]) Solange der Mensch lediglich unter der Herrschaft des psychischen Mechanismus steht, kann er nur gezogen, dressiert, nicht aber emporgebildet, erzogen werden, denn 1. beginnt der mechanische Gedankenlauf im unmittelbaren Empfindungs- und Wahrnehmungsbewußtsein und seine Ursachen wirken immer unbewußt, 2. ist er von den Naturgesetzen des Seelenlebens abhängig und enthält deshalb eine subjektive Notwendigkeit, 3. wird er fast durchgängig von Gefühlen und Begehrungen, Affekten und mehr oder weniger erregten Stimmungen

[1]) Spitzner, L. v. Strümpell a. a. O. S. 305.

[2]) Nach Jahn, Psychologie. 2. Aufl. S. 372. — Dazu dieselben Ausführungen im Pädagogium. 1883.

begleitet. 4. zieht er unwillkürliche Bewegungen nach sich, die entweder bloß im Innern verlaufen oder mittels der körperlichen Organe in sichtbaren Handlungen hervortreten. Es handelt sich für uns nun um die beiden Fragen: Wie äußert sich das höhere Seelenleben? und: Wie vollzieht sich der Übergang von der niederen psychischen Sphäre zur höheren? Die Antwort gibt der folgende Paragraph.

§ 3. Begriff »freiwirkende« psychische Kausalität und Übergang vom »rein psychischen« (mechanischen) zum normierten Gedankenlauf

Es ist eine höchst wichtige Erkenntnis Strümpells, daß der psychische Mechanismus den Anlaß gibt zur Entwicklung jener Gefühlswerte, die, wenn sie zu den vorhandenen mechanisch bewirkten Inhalten hinzutreten, die Ursache für die aus dem Innern der Seele sich entwickelnden Neubildungen werden. In diesen mit Hilfe des bewußten Gefühls entstandenen neuen psychischen Qualitäten äußert sich nun des Menschen eigenste, vom Tier weitverschiedene psychische Natur, sie machen ihm ein freies, über die Naturgesetze sich erhebendes Wirken möglich. Logische Denkfähigkeit, Sittlichkeit, ästhetische Urteilskraft und Religiosität sind die Kennzeichen einer höheren Stufe des Bewußtseins, in je weiterem Maße sie vorhanden sind, desto weniger beeinflußt der psychische Mechanismus unsere Geistesäußerungen unmittelbar, desto näher sind wir dem Höhepunkte unseres geistigen Daseins. Zu jeder dieser höheren Leistungen bedarf es aber stets neuer innerer Vorgänge; dieselben sind aufzufassen als Wirkungsweisen des jeweiligen, elementar-mechanischen Seeleninhaltes in Verbindung mit der treibenden Kraft des Gefühlsbewußtseins. Die auf diese Weise zu stande kommenden Seelenvorgänge bezeichnet Strümpell als höhere. Denn es ist zweierlei, ob ich eine Reihe von Tönen in ungeregelter Höhe, Stärke, Dauer und Ordnung aufeinander folgen lasse, oder ob ich sie als Melodie, in exaktem Rhythmus, mit Wohllaut und Ausdruck singe. Instinktiv nennt jeder das letztere die höhere Leistung und kennzeichnet damit schon ihre qualitative Verschiedenheit im Vergleich zur ersteren. Es ist aber logisch undenkbar, daß zwei qualitativ verschiedenen Ereignissen eine vollkommen gleiche Ursache zu Grunde liege, die Erfahrung bestätigt das Gegenteil. Folglich liegt darin die Nötigung, auch auf dem Gebiete des Geistigen für qualitativ andere Arten von Bewußtseinsinhalten auch spezielle psychische Ursachen, Kausalitäten, zu setzen. Diese Kausalitäten nennt Strümpell freiwirkende. Dabei geht er von der Annahme aus, daß die Wahl, zu der oder jener höheren psychischen Form fortschreiten zu wollen, uns gehört, daß wir die Intensität derselben

beeinflussen und direkt bestimmen können. Diese Arten der Kausalität bedingen ein Leben, welches — wie Strümpell meint — zwar im Zusammenhange mit der Außenwelt und den mechanisch zu stande gekommenen Seelenvorgängen steht, aber sich diesen Mechanismus und seine Produkte dienstbar zu machen weiß. Ins Konkrete übertragen, würde seine Argumentation etwa folgende sein: Wenn ich durch den Wald gehe, werde ich nicht darum gefragt — sobald ich nur die Augen auftue —, ob ich die Vorstellung grüner Blätter haben will, aber ob ich mich in die Farbenharmonie und -abtönung vertiefen will, inwieweit ich das tun will, das ist innerhalb der Grenzen, die mir meine individuelle Natur steckt, im normalen Seelenzustande meiner Entscheidung anheimgegeben. Vollziehe ich nun sonach einerseits jene geistige Tätigkeit mit »Freiheit«, so ist sie doch andrerseits nicht denkbar, ohne daß mich der psychische Mechanismus dabei auf Schritt und Tritt unterstützt. Es darf also der Ausdruck »freiwirkend« nicht zu Mißverständnissen führen. — Die vorstehenden Erörterungen weisen bereits auf die Notwendigkeit der genaueren Betrachtung des Überganges vom psychischen Mechanismus zur psychischen »Freiheit« hin.

Vorstellungen, wir nehmen an rein mechanisch bewirkte, befinden sich im Bewußtsein. Mit diesen sind nun stets Gefühlszusätze, die im Zusammenhange mit ihnen mechanisch entstehen, verbunden. Als bloße mechanisch erwirkte Begleiterscheinungen der Vorstellungen aber sind diese Gefühle noch keine Triebfedern neuer Bewußtseinsinhalte, sie würden vielmehr wirkungslos ausklingen, sobald die Vorstellungen andern Platz machen würden. Das nun ist der springende Punkt, daß beide Gruppen psychischer Elemente, Gefühle und die entsprechenden Vorstellungen aufeinander bezogen werden. Durch diese innere beziehende Tätigkeit entsteht das, was Strümpell »Gefühlsbewußtsein« nennt, ein Gefühlszustand, dessen Genesis und psychischen Zusammenhang man empfindet und darzulegen vermag. Diese Beziehungen muß man sich nach Strümpell entstanden denken durch Succession und Sumaltaneität, Ablauf und Rücklauf, einreihigen und mehrreihigen Ablauf, Trennung, Verbindung, Vergleichung, Beziehung. Sie werden in ihrer Gesamtheit als »geistige Regsamkeit« bezeichnet. In diesem durch die genannten Tätigkeiten hervorgerufenen bewußten Gefühlszustande aber liegt ein Kraftmoment, dessen Wirksamkeit wir noch genauer darzustellen haben werden, das die Seele über den mechanischen Teil ihrer Tätigkeit hinausführt und eben als freiwirkende Kausalität bezeichnet wird. So versteht sich der Hauptlehrsatz dieses Teiles der Strümpellschen Psychologie:

»Die freiwirkenden psychischen Kausalitäten entspringen aus dem Gefühlsbewußtsein.« Solcher Kausalitäten unterscheidet Strümpell nach den verschiedenen Qualitäten des höheren menschlichen Seelenlebens fünf, nämlich die des Gefühlslebens, der logischen, ästhetischen, ethischen Bewußtseinsinhalte und der Selbstbestimmung. Auf Grund jener scharfen Unterscheidung von Gefühl als einem rein mechanisch erwirkten Produkt und Gefühlsbewußtsein — die jüngsten Psychologen, bspw. auch Wundt, machen diese Unterscheidung nicht — und wegen der Tatsache, daß die höheren Bewußtseinsinhalte von dem letzteren, nicht dem ersteren abgeleitet werden können, entscheidet sich Strümpell für die Bezeichnung: »freiwirkende« Kausalität. — Diese Darlegungen zusammenfassend, ergibt sich, daß man sich die freiwirkende psychische Kausalität nicht als eine mystische, absolut willkürliche Kraft vorstellen darf, daß — wie Jahn sagt[1]) — »die Entwicklung und Fortbildung der Seele nicht darin besteht, daß sie beim Übergange vom Alten zum Neuen dieses Neue als ein anderswo Fertiges, als ein anderswoher geholtes Produkt zu ihren Vorstellungsinhalten durch neue Tätigkeit hinzuträgt,« sondern darin, »daß die Seele in Verhältnisse gerät, durch die sie ihrer Natur nach veranlaßt wird, ihren Vorstellungsinhalt in einer höheren Bewußtseinsform zu durchleben.« Diese Verhältnise sind, wie gezeigt wurde, bedingt durch den schon gewonnenen Seeleninhalt. Sie sind ihrem Wesen nach Beziehungen zwischen den einzelnen Gliedern des jeweiligen Seeleninhaltes, besonders zwischen Vorstellungen und Gefühlen, oder auch zwischen den einzelnen Vorstellungen, bezw. Gefühlen unter sich. Alle diese Akte, die innerhalb des bereits erworbenen Seeleninhaltes rein mechanisch sich vollziehen — die geistige Regsamkeit — setzen sämtliche Inhalte in jenes für die Weiterbildung des Bewußtseins günstige, sie bedingende Verhältnis. Daher bezeichnet sie Strümpell auch als Bildungsstrieb. Welcher Art freilich dann der rein psychische Impuls ist, der zu diesem Bildungstriebe hinzutritt, wenn in der Seele ein logischer, ethischer oder ästhetischer Inhalt entstehen soll, entzieht sich unserer Kenntnis. Wir sind damit schon auf die Verhältnisse des Übergangs vom mechanischen zum normierten Gedankenlauf zu sprechen gekommen. Vom praktisch-pädagogischen Standpunkte aus ist die Betrachtung der allmählichen psychischen Weiterentwicklung von größerem Interesse als die Sonderbetrachtung einzelner Bewußtseinsstufen ohne dieses genetische Moment. Daher vergegenwärtigen wir uns im folgenden die einzelnen Geschehnisse des Überganges von den tieferen zu den höheren Stufen des Bewußtseins noch spezieller.

[1]) Jahn, Psychologie im Anschl. an Strümpell.

Die erste Frage ist da: Wie äußert sich im Menschen im Gegensatz zu dem oben gekennzeichneten mechanisch sich vollziehenden das höhere Seelenleben?

Von Anfang an sind wesentliche Unterschiede bemerkbar zwischen der geistigen Entwicklung des Kindes und des Tieres. Das Kind nimmt ruhiger, verweilender, aufmerksamer wahr, es gelangt bald zu Nachahmungsversuchen, hat lebhaftere Erinnerungen, vollere Komplikationen und Verschmelzungen, vielseitigere, zahlreichere Verknüpfungen, schwächere sinnliche Triebe und Affekte, vor allem aber erwachen sehr frühe die Phantasie und Verstandesanlagen: Ein einjähriges Kind ist gefallen, will empor, tritt aber dabei aufs Kleid und fällt infolgedessen wieder, wiederholt diese Bemühungen mit demselben Mißerfolg. Jetzt tritt es zwei Schrittchen zurück, und das Experiment gelingt. Darob nun strahlende Freude.[1]) Von derartigen ersten höheren Regungen aus geht es dann Stufe für Stufe weiter bis zur tieferen Erkenntnis, bis zur einheitlichen Weltanschauung. Hand in Hand mit der Geistesentwicklung geht dann die Ausbildung der Sprachfähigkeit. Erst die Sprache, selbst ein Produkt des Menschengeistes, ermöglicht jene tiefere Erkenntnis. In Parallele zu den vier Hauptmerkmalen der mechanisch erwirkten psychischen Produkte stellt Jahn auch vier Kennzeichen des höheren Bewußtseins fest.[2]) Dasselbe ist 1. auch durch einen Ablauf gekennzeichnet, der aber immer eine Apperzeptionstätigkeit voraussetzt, sich also stets auf einen bewußten Vorgang stützt. 2. Dieser Ablauf richtet sich nach gewissen von der Subjektivität unabhängigen Regeln des Urteilens, Schließens und Erkennens und nimmt deshalb den Charakter der Allgemeingültigkeit an. 3. Löst derselbe sich allmählich los von den Gefühlen, Begehrungen und Affekten dadurch, daß er gewisse Werturteile über sich bildet, aus denen für ihn bestimmte Regeln und Gesetze erwachsen. 4. Er läßt die aus ihm entstehenden Bewegungen, seien es bloß innerlich sich vollziehende oder auch äußerlich in die Erscheinung tretende, nach bestimmten Zwecken erfolgen. Diesen Gedankenlauf bezeichnet man also mit Recht als den normierten. Der weite Abstand vom mechanischen Gedankenlauf bis zum normierten ist damit gekennzeichnet. Nun der Übergang von einem zum andern!

Wir gehen von einem Beispiele aus! Nehmen wir an, es würde Kindern die Geschichte von Abraham und Lot erzählt. Dabei ent-

[1]) Beobachtung von Spitzner.

[2]) Vergl. S. 33, Anm. 2.

stehen fürs erste im Geiste der Kinder alle die Vorstellungen, welche die Worte des Lehrers veranlassen, rein mechanisch. Aber dabei bleibt es nicht. Noch innerhalb des Bereichs des psychischen Mechanismus tritt zu den Vorstellungen ein zweites psychisches Element, das Gefühl. Jede Empfindung schon enthält eine subjektive Zutat, einen Gefühlston, jede Vorstellung bereits einen Komplex von Gefühlstönen. Innerhalb der Erzählung einer ganzen Geschichte laufen nun eine reiche Menge von Vorstellungen und Vorstellungsreihen ab. Bedenken wir dazu noch die Tatsache, daß die Gefühlsquantität, wie sie durch eine Summe von Vorstellungen bedingt wird, stets größer ist als die bloße Summe der den einzelnen Vorstellungen anhaftenden Gefühlstöne (— von Wundt als das Gesetz der psychischen Resultanten bezeichnet —) so leuchtet ein, daß mit dem Erzählen der betreffenden Geschichte ein intensives, gefühlsmäßiges Erleben verbunden sein muß. Diese Gefühlszusätze aber, die den Vorstellungen gleichsam anhaften, sind mechanischer Art. Von ihnen beherrscht, sitzt dann wohl das Kind da mit instinktiv leuchtenden Augen, es nickt wohl auch bejahend mit dem Kopfe. Wer aber glaubt, diese Erscheinungen auf bewußte innere Vorgänge, auf ein Durchschauen und Erfassen des logisch-ethischen Gedankenzusammenhanges zurückführen zu müssen, der würde gelegentlich arge Enttäuschungen erleben. Derartige »sprechende« Wirkungen berechtigen noch keinen Lehrer, Triumphe feiern zu wollen, denn jene Stimmungen sind der Seele rein aufgezwungen, das Kind weiß in diesem Falle von den angegebenen Ausdruckserscheinungen oft gar nichts. Bleibt es bei dieser Stimmung allein, und das ist bei einzelnen Kindern der Fall, dann ist sie so bald verrauscht wie sie gekommen ist, von einem Verständnis des betreffenden Stoffes aber kann keine Rede sein, der Erfolg bleibt aus. Mag auch dieses den Vorstellungen anhaftende Wohl oder Wehe, Vergnügen oder Mißvergnügen, diese Lust oder Unlust andauern bis zum letzten Worte der Erzählung und mögen diese Gefühle von jener Stärke sein, wie wir das oben andeuteten, so birgt auch das an sich noch für keinen Erfolg, denn wie die Qualität dieser Stimmungen, so sind auch Intensität und Dauer derselben noch ganz unabhängig von den höheren Bewußtseinstätigkeiten entstanden. Sie sind allein abhängig von Inhalt und Form des dargebotenen Stoffes und der Art und Weise der mechanischen Reaktion unseres Geistes auf beide. Wenn nun aber auch jene Ausdruckserscheinungen den Erfolg, den der Lehrer mit seiner Erzählung im Sinne hatte, nämlich eine innerliche Verarbeitung derselben noch nicht bestätigen können, so sind sie deswegen durchaus nicht als gleichgültig für denselben

zu betrachten. Sie sind nämlich zunächst die erste Bestätigung dafür, daß unserer Lehrarbeit die Möglichkeit des Gelingens anhaftet, sodann aber, was wichtiger ist, sind sie auch unumgänglich notwendig, wenn überhaupt eine höhere Bewußtseinsstufe — was also in unserem Falle ein Eindringen in den logischen Gedankenzusammenhang und ethischen Gedankeninhalt der Erzählung bedeuten würde — erklommen werden soll. Sie sind, wie Strümpell sich ausdrückt, bereits ein Teil, und zwar der mechanische Teil der höheren Kausalität der Stimmung oder des Gefühlslebens. Von der Dauer und Intensität dieser mechanisch erwirkten Gefühle vor allem hängt nun das Hervortreten des ersten nicht mehr mechanisch wirkenden Elements der Kausalität der Stimmung ab. Es handelt sich um das Bewußtwerden jener Wohl- und Wehegefühle, um ein willkürliches Beziehen derselben auf die Vorstellungsinhalte und ein Verknüpfen derselben unter sich. Wenn dieser Zustand des »Gefühlsbewußtseins« eingetreten ist, dann kann das Kind bewußt Rechenschaft geben über die Gefühle, die ihm die Geschichte bereitet hat, es kann dieselben entsprechend seiner geistigen Befähigung in Beziehung zu dem Vorstellungsinhalte setzen. Diese Beziehungen, die so das Kind selbständig schafft, sind zunächst noch sehr allgemeiner Natur. Es muß zunächst noch genügen, wenn das Kind aus Überzeugung spricht: »Das war schön;« »dieser Teil war besonders schön«. So ist es sich doch bewußt geworden, daß ihm diese Geschichte Wohlgefühle erregt hat, daß gewisse Teile derselben ihm besondere Freude bereiteten. Von diesem Punkte aus schreitet dann die Differenzierung der Gefühlerlebnisse weiter fort. In dem Gefühlsbewußtsein erfährt demnach die Seele zuerst, daß in den Vorstellungen, die es im Zusammenhange mit der erzählten Geschichte hatte, etwas für bezw. gegen dasselbe, etwas ihm freundlich oder feindlich Gesinntes, ihm angemessen oder zuwider ist. Als Folgeerscheinung dieser inneren Vorgänge stellt sich nun sogleich die Wertschätzung ein. Sie wird erst durch das Gefühlsbewußtsein möglich. So unterscheidet denn das Kind weiterhin die einzelnen Gefühle, die jeder Abschnitt, jeder Satz der Erzählung in ihm hervorruft, stellt fest, wie sie auf sein Inneres einwirken, stuft sie nach ihrer Wirksamkeit für sein Wohl und Wehe ab, gruppiert sie, es setzt wohl auch diese Wirkungen in Beziehung zu den Gefühlseindrücken, die frühere ähnliche Geschichten bei ihm erzeugten, vergleicht diese mit jenen immer hinsichtlich des subjektiven Eindrucks, die sie auf sein Inneres machten. Da senkt und hebt sich dann die Wage, der Wertmesser im Innern und — was wieder einen Schritt nach aufwärts bedeutet — die Wertdifferenzen lernt der Geist er-

messen. Weil durch dieses Bewußtwerden des Wohles und Wehes die Befähigung der Seele zu Werturteilen eingeleitet wird und wir nach dem Werte der Dinge ihre Zweckmäßigkeit einschätzen, so kann man mit Recht von einer teleologischen Bedeutung der Kausalität der Stimmung reden.[1])

Aus dem Bewußtsein des Wertes entspringt nun weiterhin als Wirkung, daß (nach unserem Beispiele) das Kind, je nach dem Grade des Wertes, den die Vorstellungen für dasselbe haben, sie mehr oder weniger begünstigt. Das kommt darin zum Ausdrucke, daß es sich gern mit dem gehörten Stoffe beschäftigt, ihn gern hört und sogleich bereit ist, ihn zu lernen ganz unbeschadet dessen, daß ihm noch das tiefere Verständnis der Geschichte fehlt. Das ist nach Strümpell der zweite nicht mechanische Teil der Kausalität der Stimmung. Er besteht darin, daß das Bewußtsein des Wohles die Vorstellungen, an denen dasselbe haftet, in Begehrungen umwandelt, das Bewußtsein des Wehes aber die entsprechenden Vorstellungen in Verabscheuungen umsetzt.[2]) Danach weiß das Kind jetzt gefühlsmäßig, warum es die Geschichte hören will. Es muß nochmals stark betont werden, daß es sich hierbei nicht um ein naturnotwendiges Sichgefallenlassen des Wohles, oder — wenn aus dem bloßen Gefühl heraus eine unsympathische Geschichte verschmäht wird — um ein mechanisch bedingtes Abweisen des Wehes handelt. Das Wohl könnte auch empfunden werden und gleichwohl die Vorstellungsmasse unberücksichtigt bleiben. Es kommt das bei Kindern selten, bei Erwachsenen aber oft vor. Nun ist zwar nicht ausgeschlossen, daß im Wohl- und Wehgefühl unmittelbar, instinktiv ein Begehren wurzelt, aber ein bewußtes, außerhalb des bloßen Mechanismus liegendes ist daneben stets vorhanden und nicht mit dem ersteren zu verwechseln. Hat einer nun eine Erzählung schon früher gehört, so wird innerhalb dieser Gefühlszustände der psychische Mechanismas wieder wirksam, indem Erinnerungsvorstellungen des Wohles und Wehes sich bilden und durch ihr Aufsteigen im Bewußtsein Gegenwart und Vergangenheit verknüpfen. Es kann das nur zur Folge haben, daß intensivere Begehrungen entstehen.

Bei dem zwar klaren und bewußten, aber doch immerhin allgemeinen Wohl- und Wehgefühl bleibt die Seele nicht stehen. Das Gefühl spaltet sich vielmehr allmählich in verschiedene, qualitativ bestimmte Arten. Unter welchen wahrnehmbaren Erscheinungen

[1]) Vergl. SPITZNER, Strümpell a. a. O. S. 306.

[2]) Es sei hier nur auf die Verwandtschaft dieses Teiles der Strümpellschen Anschauungen mit Benekes Wertschätzungstheorie hingewiesen.

diese Spaltung sich vollzieht und wie die einzelnen Gefühlsqualitäten — das logische, ethische, ästhetische und Selbst-Gefühl — weiter wirken für die Vollendung des Aufbaues des geistigen Lebens, wird im folgenden Paragraphen erörtert. Hier ist nur hervorzuheben, daß es außerordentlich schwer ist, zu entscheiden, wie nun im letzten Grunde das Moment der qualitativen Verschiedenheit in die Gefühlszustände hineinkommt, und man wird um die Annahme einer besonderen Seelenanlage für die Unterscheidung dieser Qualitäten, oder auch besonderer Denk- und Geistesformen kaum herumkommen. Durch die Spaltung des Gefühls in jene bestimmten Arten entstehen für die Seele die Bedingungen, in noch andern Weisen den Mechanismus zu überschreiten. Auch diese Seelenzustände und -vorgänge entspringen stets aus dem Bewußtsein der betreffenden Gefühlswerte, sie führen aber über die bloßen Begehrungen hinaus zu höheren Begriffen, Urteilen und Schlüssen. Diese Produkte sind es, welche sodann normierend alles Handeln bestimmen. Aus dem Gesagten erklärt sich, daß Strümpell außer der Kausalität des Gefühls noch vier weitere Formen der freiwirkenden Kausalität unterscheidet: die logische, ästhetische, ethische und die der freien Selbstbestimmung. Fassen wir, bevor wir zur Besprechung derselben übergehen, das über den Übergang vom psychischen Mechanismus zum normierten Gedankenlauf Gesagte kurz zusammen, so ergibt sich: Mit den meisten, auch den einfachen Bewußtseinsinhalten ist ein Wohl- oder Wehegefühl verbunden. Damit verlieren sie den Charakter der Gleichgültigkeit für uns und erhalten einen spezifischen Stimmungswert. Für die Seele aber bedeutet dieser ein neues Kraftmoment, welches seine Quelle in dem Bewußtsein des Stimmungswertes hat und normierend in das Seelenleben eingreift. (Schluß folgt.)

Sozialeudämonismus und sittliche Verpflichtung

Von

Dr. **G. Burk**, Eibenstock im Kgr. Sachsen

(Fortsetzung)

C. Der Begriff der Schuld im individualistischen Sozial-Eudämonismus

Mit dem Pflichtgefühle steht und fällt nun auch der Begriff des Gewissens, der Schuld, der Reue,[1]) sittliche Tatsachen, welche, wie

[1]) Hensel, Ethisches Wissen und Ethisches Handeln. Freiburg, Mohr, 1889. S. 43. — Vergl. Koppelmann a. a. O. S. 19: »Wie ist es möglich, daß wir un-

jeder zugeben wird, in der Ethik von höchster Bedeutung sind. Wir befinden uns hier abermals in der glücklichen Lage, zur Bekräftigung dessen Paulsen zitieren zu können:[1]) »Die ‚zweite große Wahrheit', die das Christentum der Menschheit zum Bewußtsein gebracht hat, ist die: Sünde und Schuld sind eine wesentliche Seite des Menschenlebens.« Indes zugleich mit Fortfall der Pflicht sind naturgemäß auch die Ausdrücke, wie Gewissen, Sünde, Schuld, nur noch leere, veraltete Worte,[2]) herübergenommen aus den idealistischen Systemen, die aber im Eudämonismus nur arge Begriffsverwirrungen anstiften, die man also besser und ehrlicherweise eliminieren und durch andere ersetzen sollte.

Es scheint mir unerklärlich, wie Paulsen sich nun trotzdem in Gegensatz stellen kann zu den selbstzufriedenen griechischen Philosophen, die nur vom Irrtum über das Lebensziel und von der Verfehlung des rechten Weges zur Eudämonie sprächen, und denen die ernsteste und furchtbarste Wahrheit des Christentums, nämlich die Tatsache, daß in dem Wesen des natürlichen Menschen eine Neigung zum Bösen mit tiefen Wurzeln hafte, nicht aufgegangen sei, und wenn er fragt, ob nicht doch der alte Karfreitagsgesang: Christe du Lamm Gottes, der du trägst

---

moralische Handlungen bereuen, auch wenn sie uns gar keine üblen Folgen zugezogen haben, ja auch dann, wenn wir überzeugt sind, daß sie ewig verborgen bleiben?«

Die Tat des Verbrechers, der sich reumütig der Gerechtigkeit ausliefert, selbst wenn er gar nicht im Verdacht der Täterschaft stand, und viele Jahre seitdem ins Land gegangen sind, würde dann erst nachträglich infolge der Reue »unsittlich«. Der Verbrecher selbst urteilt anders darüber: er fühlt eine »Reue, die niemand gereuet«.

[1]) Paulsen a. a. O. I. S. 144.

[2]) Vergl. Dörpfeld, zur Ethik. S. XXIX, und Stange:*) »Die Negation der Gesamtwohlfahrt, die allein im wahren Sinne böse heißen könnte, kann es überhaupt nicht geben, da darin die Negation des eignen Wohles mit eingeschlossen wäre; einen Menschen dieser Art würde man höchstens wahnsinnig nennen. Die gewöhnliche Sittlichkeit aber könnte entweder insofern mangelhaft sein, als der betreffende die Mittel nicht kennt, die am besten die Wohlfahrt fördern, — dann kann von Schuld überhaupt nicht die Rede sein; oder aber insofern, als der betreffende nicht genügend die Mittel, die er kennt, für die Steigerung der Wohlfahrt verwendet, — dann fragt es sich, wo der Utilitarismus die Grenze machen will zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen, dem Nötigen und dem Unnötigen: in Wirklichkeit gibt es eine solche Grenze im Utilitarismus überhaupt nicht und also auch kein Böses und keine Schuld.«

---

*) C. Stange, Die christl. Ethik in ihrem Verhältnis usw. 1892. S. 21.

die Sünde der Welt, erbarme dich unser! unseren Gefühlen am Grabe eines Verstorbenen näher läge.[1])

Die Frage ist nur so zu beantworten: Hier spricht der Mensch, der Christ in PAULSEN, und nicht der utilitaristische Philosoph.[2])

Fassen wir das Bisherige als Resultat zusammen, und ziehen wir die Schlußfolgerung!

Die Grundvoraussetzung des sozialen Utilitarismus, wie wir ihn bisher betrachtet haben, bildet das Postulat von der Koinzidenz der Individual- und Sozial-Interessen. Auf diesem Standpunkte ist der Grund der sittlichen Verbindlichkeiten kein anderer, als bei dem gemeinen individualistischen Eudämonismus: nämlich das wohlverstandene eigene Interesse, der Egoismus. D. h. der Pflichtbegriff ist seiner sittlichen Eigenart völlig entkleidet worden.[3])

Nun aber kann die obige Voraussetzung überhaupt nicht allgemein aufrecht erhalten werden. Die Erfahrungstatsache, daß sie viele Ausnahmen neben sich hat, muß anerkannt werden. In solchen Fällen, wo dem Individuum also Selbstlosigkeit oder Selbstverleugnung zugemutet werden müßte, muß demselben zugebilligt werden, sich von der Verpflichtung — erst hier tritt das Wort in seiner eigentlichen Bedeutung auf — des Eintretens für das Gesamtwohl zu dispensieren. Also wo von eigentlichen Pflichten und deren sittlichen

---

1) PAULSEN a. a. O. I. S. 145.

2) Nachdem wir nun schon so oft den Eudämonisten auf den Spuren des ethischen Idealismus ertappt haben und noch weiter ertappen werden, möchte ich der These ADICKES*) und HEINZES**), »daß sich bis jetzt in jedem System der Moral die eudämonistische Richtung zeige, sei es, daß sie offen anerkannt werde, sei es, daß man sie erst bei genauerem Suchen entdecke,« die Gegenthese entgegenstellen: daß in keinem noch so eudämonistischen oder materialistischen Systeme das ethisch-idealistische Element ganz fehle. Sogar NIETZSCHES Übermensch***) ist davon nicht frei.

3) Vergl. HÄRING,†) »Kaum tut es not, noch ausdrücklich hervorzuheben, wie wenig die Wohlfahrtslehre dem Erlebnis des du sollst gerecht wird.«

---

*) ADICKES a. a. O. S. 53.

**) REGLER a. a. O. S. 5.

***) Vergl. NIETZSCHE: »Also sprach Zarathustra«. — THEOB. ZIEGLER: Für oder wider Nietzsche? (im »Zeitgeist« des Berl. Tagebl. vom 27. 4. 1903) und VAIHINGER, Nietzsche als Philosoph. Berlin, Reuther, 1902. S. 97.

†) TH. HÄRING, Das christl. Leben auf Grund des christl. Glaubens. Christliche Sittenlehre. Calw 1902. S. 37.

Höhepunkten erst geredet werden kann, da werden dieselben sofort negiert von prinzipwegen. Darum haben auch die Begriffe Gewissen, Schuld, Reue keine Berechtigung.

So sinkt der ganze Sozial-Utilitarismus wieder in sich zusammen in den nackten Individual-Utilitarismus, aus dem er zu seiner stolzen Höhe sich emporgerichtet hat.

Erkennen wir aber trotzdem das System des Sozial-Eudämonismus als berechtigt an, so müssen wir uns nach einem andern Unterbau desselben umsehen, ob sich vielleicht dann der Grund seiner sittlichen Verbindlichkeit aufdecken läßt.

(Alle die Versuche nun, welche man mit Hilfe der evolutionistischen Theorien und psychologischen Assoziationstheorien angestellt hat, die Begriffe der Pflicht, des Gewissens und des Schuldgefühls dennoch innerhalb dieses Utilitarismus beizubehalten, sind im Gegenteil eher dazu angetan, dieselben ganz und gar ihrer sittlichen Würde zu berauben und sie als psychologische Verbildungen hinzustellen. In Kapitel III werden wir Veranlassung haben, auf diese Versuche näher einzugehen.)

Kapitel II

Die Konstruktion des Sozial-Eudämonismus vom Standpunkte der Gesellschaft aus

Nun läßt sich der Sozial-Eudämonismus auch konstruieren vom Standpunkte der Gesellschaft aus. Dieser Standpunkt ist allerdings ein fiktiver und setzt hypothetisch einen Begriff von der Gesellschaft nach Art des logischen Realismus voraus, wonach ihr abgesehen von den Individuen, aus welchen sie sich zusammensetzt, noch außerdem eine selbständige individuelle Existenz zukommt. Es ist dies dieselbe Ansicht, der wir bei dem Probleme der Inhärenz begegnen. Auch hier stellt sich im gewöhnlichen Bewußtsein des ungeschulten Denkens ein Ding als selbständige Substanz dar, welcher die einzelnen Eigenschaften inhärieren.[1]) Die Untersuchung über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit dieser Hypothese gehört in das Gebiet der theoretischen Philosophie und spielt für uns keine Rolle, sofern wir uns enthalten, auf derselben ein positives System weiterzubauen und uns derselben nur als Hilfshypothese bedienen. (Ob

[1]) Herbart, Kehrbach. Band VIII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 74 ff. — O. Flügel, Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Cöthen 1893. S. 78 ff.

allerdings vom rein positivistischen Standpunkte aus eine derartige Abstraktion zulässig ist, mag füglich bezweifelt werden.)

Wir können nun ohne Schwierigkeit das ganze individualistisch-eudämonistische Moralsystem auf dieses so gedachte, reale Staatswesen, auf den Kollektivkörper als solchen übertragen.

»Gehört die Gesellschaft zu den lebenden Wesen, so unterliegt auch sie dem Gesetze, welches die Natur für alles Lebendige aufgestellt hat,«[1]) dem Selbsterhaltungstriebe. »Den Eudämonismus behalten wir uns als Prinzip der Sittlichkeit bei, nur daß wir an die Stelle des Individuums die Gesellschaft setzen. In diesem Sinne bezeichnen wir den gesellschaftlichen Eudämonismus als Ziel und treibenden Gedanken der gesamten sittlichen Weltordnung, als Prinzip der Sittlichkeit.«[2]) In alle Rechte und »Pflichten« des Individuums tritt das Gesellschaftssubjekt. Wie nun in dem Individual-Eudämonismus (von der hedonistischen Ansicht der Cyrenaiker oder französischen Sensualisten abgesehen), die Lebenstotalität oder Gesamtlust des Individuums die höchste Norm abgibt, welcher sich die Lust des Augenblicks zu fügen hat, so wäre in diesem so entstandenen Sozial-Utilitarismus die Lebenstotalität der Gesellschaft, welche gebildet wäre aus der größtmöglichen Lustsumme der größten Anzahl von Individuen, die Norm, unter welche sich die Lustsumme oder Lebenstotalität der Einzelindividuen zu beugen hätte. Was vom Standpunkte des Individuums aus nicht als sittliche Pflicht erklärt, noch verlangt werden konnte: ein Preisgeben des eigenen Wohlseins zu Gunsten der Gesamtheit, wäre vom gesellschaftlichen Standpunkte aus eine wohlberechtigte Forderung an dasselbe. Während dort das Negieren seiner eigenen Lebenstotalität, die Selbstverleugnung, wie wir gesehen haben, als höchste Unsittlichkeit bezeichnet werden mußte, die Selbstbehauptung aber, der Egoismus, die sittliche Höhe bedeutet, das Negieren der Einzellust indessen als sogenannte »Pflicht«, oder vielmehr als Klugheitsregel begreiflich war, so würde hier das Sich-Selbstnegieren der Gesellschaft die höchste Unsittlichkeit bedeuten, **der Egoismus der Gesellschaft also das sittliche Prinzip bilden**, hingegen die teilweise oder gänzliche Eliminierung oder Negierung des Individuums unter Umständen als Staatspflicht hingestellt werden können, wenn nämlich dadurch das Glücksmaximum einer größeren Anzahl vermehrt werden könnte. »Wenn wir mit diesem Gesichtspunkt das Richtige getroffen haben, so stellt sich uns

[1]) Ihering, Der Zweck im Recht. Band II. S. 193.
[2]) Desgl. II. S. 204.

das Sittliche dar als der Egoismus in höherer Form: der Egoismus der Gesellschaft. Derselbe Trieb der Selbsterhaltung, der auf der Stufe des individuellen Daseins die Gestalt des Egoismus annimmt, tauscht dafür auf der gesellschaftlichen die Form des Sittlichen ein. (!) Nur der Name, mit dem die Sprache diese höhere Form desselben belegt, wird eine andere, die Sache bleibt dieselbe.«[1]) Wir hätten hier ein System des reinen Staats-Sozialismus im strengen Gegensatz zu jeglicher Art des Individualismus. Subjekt des ethischen Handelns ist darnach nicht mehr das Individuum, sondern das abstrakte Staatswesen, die Gesamtheit. Nun pflegt man aber das Gebiet, auf welchem von derartigen »Pflichten« der Gesamtheit gesprochen wird, nicht Moral, Sittengesetz zu nennen, sondern ganz allgemein Gesetzgebung. Und wie beim Sittengesetze zwar von Pflichten des Gesamtwillens des Individuums gesprochen wird, nicht aber von Pflichten der partiellen Willensrichtungen, der Neigungen, — diese haben nur dem Sittengesetze des gebietenden Gesamtwillens strikte zu gehorchen, d. h. nicht eigentlich sie haben die Pflicht zu gehorchen, sondern der Gesamtwille hat die Pflicht, jene zu unterjochen — so kann man auch hier zwar von Pflichten des Kollektivkörpers (indem nämlich die gesellschaftliche Selbsterhaltung als solche hingestellt wird) reden, nicht aber von Pflichten der Einzel-Individuen. Diese haben kein Recht der freien Entscheidung, nicht einmal unbedingte Existenzberechtigung, sondern haben den Gesetzen der Gesellschaft blindlings ohne eignen Willen Gehorsam zu leisten. »Das Sittliche ist historisch nicht vom Individuum, sondern von der Gesellschaft aus gewonnen worden, und auch praktisch besteht das wahre Verhältnis desselben darin, daß die Gesellschaft dasselbe von ihm fordert.« . . . Das Sittengesetz ist »als Gebot der Gesellschaft von außen her ihm aufgezwungen worden.«[2]) Befolgt es dasselbe nicht, so ist nicht das Individuum dafür sittlich verantwortlich, so wenig wie oben die Neigungen, sondern die Gesellschaft handelt »unsittlich«, insofern sie ihre Macht nicht ausgenützt hat, oder überhaupt zu schwach ist, um die Einzelwillen durch ihre Gesetzesmaßregeln niederzuzwingen. Wie nun allerdings diese ursprüngliche Heteronomie des Sittengesetzes durch die Wirkung des sozialen Zwangssystems zur Autonomie im Individuum werden konnte, dafür fehlt mir jegliches Verständnis.[3]) Wie also beim Indi-

---

[1]) Ihering a. a. O. II. S. 194.
[2]) Ders. a. a. O. II. S. 102.
[3]) Vergl. Ihering a. a. O. I. S. 59 ff.; II. S. 101 ff.

vidualismus starke Ausbildung und Durchsetzung der Lebenstotalität nach außen gegen andere Kräfte, nach innen gegen die Einzellüste, die höchste »Tugend« ist, um zur Eudämonie zu führen, so beim Staatssozialismus gleichfalls dessen Fähigkeit, seine Macht nach innen und außen durchzusetzen. Aber wie dort, so ist auch hier der Begriff der Pflicht selbst für das Gesellschaftswesen eigentlich überflüssig und nur als hypothetischer Imperativ aufzufassen. (Vergl. Kap. I.)

Also, was für uns die Hauptsache ist: nämlich den Grund der sittlichen Verpflichtung für das Individuum aufzuzeigen, die Gesamtwohlfahrt, die Sozial-Eudämonie anzustreben, so ist auch dieser Versuch der Begründung des sozialen Eudämonismus nicht im stande, das Problem zu lösen. Denn das Individuum unterliegt hier überhaupt keiner sittlichen Norm. Der einzige Beweggrund seiner Tätigkeit ist hier entweder Hoffnung auf Lohn oder blinder Gehorsam gegenüber der Gesellschaftsautorität, welche die Befolgung ihrer Vorschriften erzwingen kann, also Furcht vor Strafe. Diese sittlich gleichgültigen, oder gar unsittlichen Motive haben naturgemäß nur insoweit Geltung, wie die Macht der Gesellschaft reicht, oder ihr strafender Arm die Ungehorsamen erreichen kann. Es würde das eintreten, was Ihering selbst bei der Darstellung von der Unzulänglichkeit von Lohn und Zwang folgendermaßen schildert:[1]) »Die Politik des Egoisten (d. h. des Menschen, wie er einmal von Natur ist) würde sich unter dieser Voraussetzung darauf reduzieren, sich den Blicken des Gesetzes möglichst zu entziehen. Sind wir sicher, daß das Auge des Gesetzes uns nicht wahrnimmt, so können wir alles tun, was unser Vorteil, unsere Lust, unsere Leidenschaft mit sich bringt, — das Gesetz, das uns nicht sieht, existiert für uns nicht, sein Arm reicht nicht weiter als sein Auge. Bin ich sicher, daß der Gläubiger den Beweis der Schuld nicht führen kann, so leugne ich sie ab, treffe ich meinen Feind an einsamer Stelle im Walde, so räume ich ihn aus dem Wege, jedes Verbrechen, das mir Vorteil bringt oder Genuß verspricht, und von dem ich sicher bin, daß niemand mich desselben überführen oder beschuldigen wird, ist dann nicht bloß möglich, sondern vom Standpunkt des Egoismus psychologisch unabwendlich.« .... »Zwang und Lohn reichen zur Vollbringung dessen, was sie für die Gellschaft selbst innerhalb der ihnen eigentümlichen Sphäre zu beschaffen haben, in keiner Weise aus.«[2]) Wie sollten sie

[1]) Ihering a. a. O. II. S. 9.
[2]) Ders. a. a. O. II. S. 11.

erst bei den rein innerlichen Verhältnissen genügen, die jenseits der Sphäre des Rechts und des Verkehrs liegen, zu fein geartet, um die unsanfte, rauhe Berührung des äußeren Zwanges, zu edel, um die Verunreinigung durch schnöden Lohn zu ertragen! Es sind dies die sittlichen Verhältnisse im engeren Sinne: die der Liebe und der Freundschaft. Ihre richtige Gestaltung ist ausschließlich dem sittlichen Geiste überwiesen, Lohn und Zwang haben über sie keine Macht.« [1]) (Aber das ist's ja gerade, daß wir den sittlichen Geist des Individuums aus diesem Systeme nicht zu gewinnen vermögen, so wenig er als gesellschaftlich-geschichtliches Produkt der Jahrtausende unter diesen Voraussetzungen begreiflich wird. Vergl. Kap. III.)

Wir sehen also: auch hier hat moralische Gesinnung, und damit der sittliche Pflichtbegriff keine Stätte.

Wenn nun zwar trotzdem von Pflichten des Staatsbürgers geredet wird, etwa von der Pflicht des Steuerzahlers, des Hauseigentümers, des Fabrikanten, des Militärpflichtigen, so wird hier das Wort »Pflicht« nicht im moralischen Sinne gebraucht, sondern einfach im Sinne von Zwangsverpflichtung, Gesetzesgeboten, deren Erfüllung die Gesellschaft im Verweigerungsfalle mit Zwangsmaßregeln erzwingen kann, es sei denn, es wird der ethische Gesichtspunkt, wie es in der absoluten Ethik, welche alle Lebensverhältnisse zu durchdringen hat, [2]) auch der Fall sein wird, noch besonders, in diesem System aber natürlich ungerechtfertigterweise, mit hineingezogen.

Allerdings ist ein so begründeter Sozial-Eudämonismus vor dem oben geschilderten im Vorteil, da er auf Opfer seitens der Individuen nicht zu verzichten braucht, sondern dieselben erzwingen kann. Aber natürlich ist das nicht der ethische Begriff des Opfers. Und als Moralsystem kann er ebenfalls nicht dienen, weil seine Begründung der sittlichen Normen für das Individuum ebenso unzureichend ist, wie dort, und daher die spezifischen sittlichen Begriffe der Pflicht, des Gewissens, des Opfers, der Reue nicht daraus gewonnen werden können. Ihering nun zwar vermeint allen Ursprung der jetzt selbständig dastehenden Sittlichkeit des Individuums als ein Erziehungsprodukt der Gesellschaft, als des eigentlichen sittlichen Zwecksubjektes, aufweisen zu können. Aber leider ist er nicht mehr dazu gekommen, den dritten Band seines Werkes herauszugeben, in dem »die geschichtliche Erhebung des

---

[1]) Ihering a. a. O. II. S. 5.

[2]) Vergl. W. Rein a. a. O. S. 80. — J. W. v. Nahlowsky, Allgem. Ethik mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse. 1885. (Neu herausgeg. von O. Flügel, 1903.)

Egoismus zur sittlichen Gesinnung« dargestellt werden sollte. Indessen kommen wir noch später (Kap. III.) auf dererlei Versuche zu sprechen.

Wir fügen noch hinzu: Wie der Eudämonismus des Individuums, d. h. das eigentliche Eudämonie-Streben, sich in Widerspruch setzt zu der Realisierung der Sozial-Eudämonie, weil dieselbe ohne Opfer nicht herbeigeführt werden kann, so kann hier umgekehrt die durch den sozialistischen Staat realisierte Sozial-Eudämonie dem eigentlichen eudämonistischen Streben des Individuums, also dem eigentlichen Eudämonismus, nicht gerecht werden, weil sie unter Umständen Opfer verlangen muß, die mit dem Begriffe des Eudämonismus nicht vereinbar sind. M. a. W.: Staats-Sozialismus, auf welchen letzterer Sozial-Eudämonismus schließlich hinauskommt, und Eudämonismus in seines Wortes eigentlicher Bedeutung sind ebenso unvereinbare Gegensätze, wie reiner Individualismus und reiner Sozialismus. Deshalb ist es wohl begreiflich, daß z. B. Bebel[1]) seinen Zukunftsstaat nicht von diesem Standpunkte aus konstruiert, sondern, wie schon erwähnt, (Kap. I, Heft 2) es vorzieht, ihn auf der Voraussetzung der Harmonie des Sozial- und Individualinteresses aufzubauen. Denn für einen Sozialismus nach Art des spartanischen Staatswesens oder der Platonischen Republik dürfte sich unsere Zeit, beeinflußt von dem Christentum, das den unendlichen Wert der Menschenseele hervorgehoben hat,[2]) und hindurchgegangen durch die Reformation und die französische Revolution, welche beide das Individuum wieder in seine Rechte eingesetzt haben, nicht mehr begeistern. —

Darum mag nebenbei noch betont werden, daß das Prinzip dieser Art von Sozial-Eudämonismus und Staatsegoismus im praktischen Leben zu Konsequenzen führen würde, welche oft im direkten Widerspruch stehen würden zu dem, was wir sittlich nennen: einmal im Hinblick auf die äußere,[3]) dann auf die innere Politik.[4]) Da nun allerdings die oben dargestellte Gesellschaft als eine internationale gedacht werden müßte, würde die äußere Politik in der inneren aufgehen.

---

[1]) A. Bebel, Die Frau und der Sozialismus. 1903. S. 350 f.

[2]) A. Harnack, Das Wesen des Christentums. 1. Aufl. 1900. S. 44 f.; S. 65.

[3]) Vergl. Keferstein, Zur Frage des Egoismus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. S. 16 ff.

[4]) Es trifft auch hier zu, was Rein a. a. O. S. 20 f. über die Verkümmerung des Rechts der freien Persönlichkeit im Evolutionismus sagt.

Kapitel III

Die Konstruktion des Sozial-Eudämonismus auf der Basis der »uninteressierten, universellen Sympathie« oder der Idee des Wohlwollens[1])

Nach Abweisung dieser Versuche, den Sozial-Eudämonismus einerseits von dem egoistischen Standpunkte des Individuums, andrerseits vom sozialistischen der Gesellschaft aus zu begründen, weil weder der eine noch der andere dem Pflichtbegriffe eine Stätte bieten können, stehen wir abermals vor der Frage: Was kann als Grundlage für den Sozial-Eudämonismus dienen, wenn anders nicht sein ganzer Bau hinfällig sein soll? Was können wir für das Individuum als Motiv setzen, das Gesamtwohl anzustreben, das Gesamtwohl zu wollen? Schon die Formulierung der letzten Frage legt uns die Antwort nahe: Aus Wohlwollen[2]) oder, wie sich Höffding[3]) ausdrückt: aus dem Gefühl der »uninteressierten, universellen Sympathie« heraus, einem Gefühl, das von selbst andrerseits wieder auf die allgemeine Wohlfahrt, den Inhalt der Ethik hinweise. Beides sind also darnach untrennbare Korrelatbegriffe. In der Tat, es ist auch unerfindlich, wie ohne dieses Gefühl der »Sympathie« der Sozial-Utilitarismus operieren kann. Aber nun erhebt sich die gewichtige Frage: Ist es vom positivistischen Standpunkte aus erlaubt, ein derartiges Gefühl in das System mit hineinzuziehen, ja dasselbe sogar zur Grundlage des ethischen Systems zu machen? Diese Frage müssen wir strikte verneinen. Denn was steckt in dieser »uninteressierten, universellen Sympathie« Höffdings anders, als die sittliche Idee des reinen Wohlwollens? Von bloßer »Sympathie« kann hier nicht mehr die Rede sein, denn diese ist ein pathologischer Zustand sittlich gleichgültiger Art,[4]) wodurch in dem einen Individuum das Wohl und Wehe des andern gleichsam als eigenes empfunden wird, wie auch der Ausdruck: Mitleid, Mitfreude besagt. (In letzterer Form tritt dieses Gefühl allerdings seltener auf.) Der Standpunkt des Egoismus ist damit noch nicht verlassen. Denn »das Mitgefühl will

---

[1]) Unter dieses Kapitel fällt auch die schon erwähnte vermeintliche Ehrenrettung des Eudämonismus seitens Pfleiderers, vergl. oben Kap. I, Hft. 2. (Pfleiderer, Eudämonismus und Egoismus, eine Ehrenrettung des Wohlprinzips. Jahrb. f. prot. Theol. VI. Heft 2—4.)

[2]) Pfleiderer a. a. O. — G. v. Gizycki, Moralphilosophie. S. 117.

[3]) H. Höffding, Ethik übers. von Bendixen.

[4]) Wie z. B. die damit zusammenhängende Sentimentalität, die man auch bei ausgesprochenen Egoisten findet. (Vergl. die Rührseligkeit gewisser Theaterbesucher.)

nicht eigentlich das Wohlsein des andern, sondern nur Beseitigung der eigenen Unlustgefühle aus den Leiden der andern.«[1]) Ihrer Art nach ist natürlich die Sympathie um so schwächer, je entferntere Stellung das mitleidende Individuum von dem leidenden einnimmt. Am stärksten ist es daher ausgebildet bei dem Verhältnis der Mutter und dem Kinde, so auch bei dem Muttertier und seinen Jungen,[2]) die ursprünglich ein Wesen waren, und hat bei dem Menschen seine Grenze meist auch mit dem Ende der Verwandtschaft. Soll es auch sonst noch hervorgerufen werden, so kann dies nur bei großer Intensität und Klarheit der Vorstellung von dem fremden Leiden geschehen, wie wir sie fast nur aus direkten sinnlichen Empfindungen oder aus einer sehr lebhaften Schilderung mittels der Phantasie[3]) gewinnen können. In diesem Sinne aber kann unmöglich von einer »uninteressierten, universellen Sympathie« gesprochen werden. Das wäre ein psychologisches Unding. Jene hat alle partikulären psychologischen Momente abgestreift und kann als reine sittliche Idee nicht mehr verleugnet werden. Aber stoßen wir uns nach dieser Richtigstellung nicht mehr an dem fehlerhaften und leicht irreführenden Ausdruck!

Ist es vorderhand auch nur äußerer Lebensgenuß, der im Sozial-Eudämonismus erstrebt wird, darin hat Pfleiderer[4]) ganz recht: »es ist etwas Lobenswertes, schon in selbstloser Liebe das körperliche Wohlsein, ja sogar die sinnliche Lust des andern zu befördern:« das tut der Idee des Wohlwollens an sich keinen Eintrag. Auch der barmherzige Samariter, der als die schönste Illustration derselben gelten kann, handelte gewiß wohlwollend, obwohl seine Hilfe sich zunächst nur auf das physische Leiden des Nächsten bezog. Und die aufopfernde Berufstreue des Arztes oder Krankenpflegers zeugt nicht weniger von Wohlwollen und allgemeiner Menschenliebe, als die des Seelsorgers, obwohl sich die Fürsorge jener nur auf das physische Befinden des Patienten bezieht.

Nun aber hat sich doch gerade der Sozial-Utilitarismus zur Aufgabe gestellt, den Grund der sittlichen Wertschätzung, also auch der sittlichen Idee des Wohlwollens und ihrer Verpflichtung aufzuzeigen.

---

[1]) A. Döring, Handbuch der natürlich-menschlichen Sittenlehre. Stuttgart, Frommann. S. 215.

[2]) O. Flügel, Seelenleben der Tiere. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 54 ff. — Ders., Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. Ebenda 1896. S. 79 ff. 4. Aufl. 1903.

[3]) Ders., Über die Phantasie. Ebenda 1895. S. 22.

[4]) Pfleiderer a. a. O.

Und hier nimmt er sie einfach von außen her auf als begründende Norm. So heißt es bei Gizycki:[1] »Das Gebot, welches uns dieses Gesamtwohl (das größtmögliche Glück aller) befördern heißt, ist der einzige kategorische Imperativ.«

Wir sind also abermals in jenen bekannten circulus vitiosus geraten. Denn, würde der Utilitarismus nunmehr versuchen, wie die andern sittlichen Ideen, so auch die des Wohlwollens, nachträglich utilitaristisch zu rechtfertigen, so müßte gesagt werden: Das selbstlose Wohlwollen ist deshalb gut, weil es tauglich ist, das höchste Ziel, die Wohlfahrt der Gesamtheit, zu fördern. Indessen, wie kommen wir dazu, dieses Ziel überhaupt aufzustellen? Weil wir beseelt sind von der Idee des Wohlwollens (oder dem Pflichtbewußtsein,[2]) derselben unbedingt Gehorsam schuldig zu sein). Es ist ja selbstverständlich eine logische Unmöglichkeit, daß das pflichtgemäße[3]) Wohlwollen seine Sanktion von einem Zwecke empfangen kann, den es sich selbst gesetzt hat, oder daß es zum Mittel seines von ihm selbst gesetzten, selbständigen Zwecks degradiert wird.

Deshalb verzichtet der Utilitarismus lieber auf eine derartige Scheinbeweisführung und wird sich mit der empirischen Tatsache, daß diese ethischen Gefühle einmal vorhanden sind, abfinden, als einer unbeweisbaren Voraussetzung, welche eben anerkannt werden muß und auch niemandem andemonstriert werden kann.[4]) So heißt es bei Höffding:[5]) »Wer das Prinzip der möglichst großen Wohlfahrt für die möglichst große Anzahl bewußter Wesen theoretisch anerkennen und praktisch anwenden soll, der darf kein Egoist oder Individualist, kein fanatischer Patriot oder Sektierer sein, sondern der muß im stande sein, die menschlichen Handlungen mit »uninteressierter und universeller Sympathie« zu betrachten. Das ist die subjektive Voraussetzung des objektiven Prinzips.« D. h. doch mit andern Worten: Wer den Maßstab der sittlichen Normen anerkennen will, der muß zuvor ein sittlich denkender Mensch sein, oder muß von sittlichem Pflichtbewußtsein beseelt sein.

Zu dem Zwecke also, uns aufzuklären über den Grund der sitt-

---

[1]) Gizycki, Vorlesungen über soziale Ethik. Herausgeg. von Lily Braun-Gizycki. Berlin, Dümmler, 1895. S. 1.

[2]) Wir lassen die Frage nach dem Verhältnisse der Idee zur Pflicht als hier unwesentlich unerörtert.

[3]) Pflichtgemäß ist natürlich hier nicht im Sprachgebrauche Kants im Sinne von legal zu verstehen.

[4]) Höffding a. a. O. S. 35; 48: 6.

[5]) Ders. a. a. O. S. 49.

lichen Wertschätzung, nimmt Höffding eine solche als absolut an und macht sie zum Grundpfeiler seines Systems. Erkennen wir nun aber die allgemeine Nächstenliebe als absolutes Sittengesetz an, dann können wir den Sozial-Eudämonismus, insoweit er eine selbständige Norm sein will, als überflüssig verabschieden, da doch nach Höffding selber bei der Aufstellung von Prinzipien einer Wissenschaft die lex parcimoniae[1]) gelten muß, und es bliebe uns die Aufgabe, von der sittlichen Tatsache der »uninteressierten, universellen Sympathie« aus eine Ethik zu konstruieren. Allerdings wird sich bei diesem Versuche herausstellen, daß die Idee des Wohlwollens nicht genügt, die Basis eines ethischen Systems zu bilden, sondern daß die andern Ideen mit hineingezogen werden müssen, (resp. nach Kant, daß das Pflichtbewußtsein ganz allgemein als Grundlage desselben dienen muß).

Bei der Aufstellung von konkreten Normen im praktischen Leben, bei der angewandten Ethik, kann uns dann allerdings der Sozial-Utilitarismus in der Gestalt als Güterlehre wertvolle Dienste tun (vergl. unsere Einleitung), aber als selbständiges ethisches System aufzutreten, hätte er keine Berechtigung. In welcher Weise dies geschehen kann, hat Herbart bei seiner Lehre von den abgeleiteten Ideen in dem »Verwaltungssysteme«[2]) angedeutet, das mit den Worten beginnt: »Das Wohlwollen, der Geist des Verwaltungssystems sucht das allgemeine Beste, das heißt die größte mögliche Summe der Befriedigungen für alle.«[3]) Näher ausgeführt hat dies Nahlowsky in

[1]) Höffding a. a. O. S. 57.

[2]) Herbart, Kehrbach. Band II. 1897. S. 397 ff. — Ziller a. a. O. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 305 ff. — Nahlowsky, Allg. Ethik mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse. 1885. S. 268. (Neu herausgegeben von O. Flügel, 1903.) — A. Geyer, Geschichte und System der Rechtsphilosophie. 1863. S. 164 f. — Lindner, Ideen zur Psychologie der Gesellschaft. 1871. S. 331 f. — Rein, Grundriß der Ethik. Zickfeld 1902. S. 112 f. — Ders., Ethik und Volkswirtschaft. (Soziale Streitfragen. Beiträge zu den Kämpfen der Gegenwart, herausgegeben von A. Damaschke. Heft XIII.) — A. Damaschke, Bodenreform. 1903. — Ferner von anderem Standpunkte aus: Gizycki, Vorlesungen über soziale Ethik, herausgeg. von Lily v. Gizycki-Braun. Berlin, Dümmler, 1895. — Vergl. Eitle, Grundriß der Philosophie. Freiburg, Mohr, 1892. S. 197 f. u. 225.

[3]) Regler*) verkennt diese Stellung des Verwaltungssystems in ihrem untergeordneten Verhältnisse zur Idee allerdings vollständig und wittert darin Eudämonismus! Eigentlich ist es doch etwas stark, wenn Regler, der doch wohl Herbart kennen sollte, die Behauptung aufstellt: »daß Herbart im letzten Grunde doch das

*) Regler, Herbarts Stellung zum Eudämonismus. 1901.

seiner »Allgemeinen Ethik mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse« und neuerdings Rein in seinem »Grundriß der Ethik«, in welchem die wichtigsten wirtschaftlichen und sozialen Fragen und Bestrebungen der Gegenwart vom Standpunkte der absoluten Ethik aus dargestellt sind (unter anderm auch die Wohnungsfrage und »Bodenreform«, deren eminent sittliche Bedeutung hier wohl zum ersten Male in einer Ethik prinzipiell gebührend gewürdigt wird. Ihre Bedeutung für die Volkswohlfahrt ist ja ohne weiteres einleuchtend).

Um nun obigen Konsequenzen zu entgehen, wendet sich der Sozial-Utilitarismus an die evolutionistische Theorie und Assoziationspsychologie und hofft mit Hilfe derselben die »uninteressierte, universelle Sympathie« und das Pflichtbewußtsein als ein Gebilde des Positivismus erklären und so beibehalten zu können, ohne sich dem ethischen Idealismus in die Arme werfen und sich als ethisches System aufgeben zu müssen. (Schluß folgt.)

Positivismus und Pädagogik

Von

Br. Clemenz, Liegnitz

Zur Einsicht in die geistigen Strömungen der Gegenwart gehört die intimere Kenntnis derjenigen Weltanschauungen, die Aussicht auf Erfolge irgend welcher Art in den Köpfen der Mitlebenden haben. Denn von allen Denkprodukten gebührt einer prinzipiellen Weltanschauung die höchste Bewertung, und es erscheint als Ingnorantentum, falls sich der Gebildete, etwa aus Furcht »bekehrt« zu werden, die Ohren zuhält, wenn von Weltansichten philosophischer Art die Rede ist. Denn wenn nichts mehr, so hat doch jede wurzeltiefe Auffassung von dem Sein des Alls Anspruch auf Anerkennung als geistiges Bauwerk. Dieses ruhige Interesse wird zum aktuellen, sofern von einer behaglichen Zuschauerstellung zur Vergleichung und

Wohlsein im Auge gehabt hat, als sich ihm das Wertvolle des Wohlwollens aufdrängte, (— also nichts weiter als eben auch Eudämonist sei! —) beweist (!) die vom Wohlwollen abgeleitete Idee, das Verwaltungssystem. . . . Wir werden nicht fehlen, wenn wir dieses Verwaltungssystem neben Benthams Theorie von dem größtmöglichen Glück einer größtmöglichen Anzahl stellen. Wir finden somit im Verwaltungssystem das utilitaristische Moment, wie wir es in dieser Form in der Idee des Wohlwollens **nicht** aufdecken konnten.« Vergl. die Kritik dieser Schrift von Dr. Felsch in d. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1903. Heft 3.

Kritik fortgeschritten wird, eine Aufgabe, die nur die wenigsten versuchen. Endlich gibt es eine Art Anwendung dieser geistigen Beschäftigung, die äußerst praktisch ist, indem sie das Auge für den Überblick aufs Ganze des Lebens schärft: Untersuchungen darüber, welche Wirkungen des geistigen und praktischen Lebens auf das Vorwalten einzelner Weltanschauungen zurückzuleiten sind, bezw. welche zu erwarten sind. Eine Unterart dieser letzteren Übung ist die Frage, welche Relationen zwischen einer Weltanschauung und einer bestimmten Wissenschaft bestehen.

Zu diesem Zwecke muß man — in großen Zügen wenigstens — die Weltanschauung selbst soweit kennen, um ihren geistigen Zubehör von dem anderer Auffassungen über die Welt unterscheiden zu können. Dazu gehören formal die spezifischen Begriffe, Einzelurteile und eigentümliche Auffassungen, kurz der technische Apparat, wie ihn sich jeder originale Denker bisher stets besonders gestaltet hat —, und materiell dann der Inhalt, mit dem die Formen und Gestalten erfüllt und Wesen erkenntnistheoretischer Art begabt sind. Beide Seiten der Erkenntnis — denn um eine solche handelt es sich dabei stets — gelangen bei einer induktiven Darstellung zur Erledigung, indem, wer bauen will sowohl Material als Ideen besitzen muß.

I.

Die folgende Skizze des Positivismus hat zweierlei methodische Rücksichten zu nehmen; einmal ein deutlicher Interpret zu sein und sodann ein unbefangener. Namentlich über die geistige Unparteilichkeit vorher zu orientieren, ist heutigentags um so mehr notwendig, als man vielfach schon in einem schlichten Referat, das keine andern Ziele als die tendenzlose — nicht planlose! — Literatur überhaupt hat, Proselytenmacherei wittert; und doch darf man das Recht nicht veräußern, rein intellektuelle Ergebnisse fremder und eigener Konzeption, sofern nur ein publizistisches Motiv erkennbar ist, aufzuzeigen und ihre Licht- und Schattenseiten bei verschiedenen Beleuchtungsweisen zu bezeichnen.

Im Mittelpunkte des heutigen Positivismus steht als Träger der mit diesem nicht neuen Namen belegten Gedankenwelt Professor Gustav Ratzenhofer, der sein philosophisches System in einer Reihe umfassender Werke niedergelegt und begründet hat:

Wesen und Zweck der Politik. Als Teil der Soziologie und Grundlage der Staatswissenschaften. Leipzig, Brockhaus, 1893.

I. Band: Die soziologische Grundlage. — I. Politik im allgemeinen. — II. Politik im Staate.

II. Band: III. Die Staatspolitik nach außen. -- IV. Die Gesellschaftspolitik.

III. Band: V. Der Zweck der Politik im allgemeinen. — VI. Die zivilisatorische Politik im Staate. — VII. Die zivilisatorische Staatspolitik nach außen. — VIII. Die zivilisatorische Gesellschaftspolitik. — IX. Zur Kritik der Zivilisation.

Die soziologische Erkenntnis. Ebenda 1898.

Der positive Monismus und das einheitliche Prinzip aller Erscheinungen. Ebenda 1899.

Positive Ethik. Die Verwirklichung des Sittlich-Seinsollenden. Ebenda 1901.

Als abschließendes in Aussicht gestellt hat der Verfasser noch ein fünftes Werk, das die »positive Kritik des Intellekts«[1]) enthalten und damit den erkenntnistheoretischen Prüfstein für die Logik des Positivismus selbst darbieten will.

Der Positivismus steht insofern im Zwielichte, als auf den verschiedensten Gebieten wissenschaftlicher Untersuchung Ausdrücke wie »positiv« und »positivistisch« verwendet werden, wobei im allgemeinen die reale Grundlage der Ausführungen angedeutet werden soll: andrerseits legt man dem Wortsinne eine abfällige Wertung unter. »Gelehrte sind der Meinung, daß man die positive Absicht nicht zu betonen brauche, weil es gegenwärtig selbstverständlich scheine, daß nur positive Wahrheit auf den Markt gebracht werden dürfe; andrerseits gilt der Positivismus als ein philosophisches System, hauptsächlich von Comte begründet und von St. Mill erweitert, welches sich nicht bewährte, denn sein Begründer selbst verließ schließlich den Boden der Tatsachen und verlor sich in nebelhafte Spekulationen. Der Materialismus trat gleichsam die Erbschaft des Positivismus an, und gemeiniglich wird positivistisch und materialistisch für gleich erachtet.« Hierzu noch die folgende Auslassung Ratzenhofers über den Namen seines Systems: »In vielfachen Erörterungen meiner Schriften werde ich Jünger Comtes genannt. Obgleich ich einige Merkmale seines Gedankenganges angenommen habe, und den Grundzug seiner ersten Werke als die Einleitung zur

[1]) Soeben erschienen. Dieser Band erklärt positiv kritisch die Entstehung und die Funktionen des Intellekts; der Inhalt gliedert sich in folgende Abschnitte: I. Das Innenleben des Ich; II. Die Außenwelt des Ich; III. Das All; IV. Zur Kritik der positiven Erkenntnis. Das philosophische Ergebnis ist die Erkenntnis, daß Philosophie und Religion den gemeinsamen Weg der Reduktion der Ursachen aller Erscheinungen gegangen und demzufolge schließlich dem (positiven) Monismus zustreben. (Die Niederschrift dieses Aufsatzes erfolgte im Herbst 1903.)

soziologischen Erkenntnis und zum positiven Denken verehre, so ist doch COMTE selbst diesem Grundzug im Verlaufe seiner Philosophenlaufbahn zu sehr untreu geworden, um ihn als den Schöpfer derjenigen Soziologie und jenes Positivismus anzuerkennen, welchen meine Werke angehören. Ich entnehme die Begriffe, insofern sie integrierende Teile meines Systems sind, als echter Positivist nur dem lebendigen Sprachgebrauch und perhorresziere jenen Unfug der wissenschaftlichen Praxis — welcher besonders in der Metaphysik jede Sicherheit des Denkens aufgehoben hat —, daß man ohne weiteres den den Begriffen von irgend einer Autorität beigemessenen Inhalt annimmt. So ist auch mein Positivismus nicht derjenige COMTES, sondern entspricht dem Wortsinne: alle Erkenntnis auf die Tatsachen zu basieren.«

RATZENHOFERS Positivismus soll also erstens ein lückenloser und dann ein ursprünglicher sein. Eigentlich ist sein System besser als Monismus zu bezeichnen, denn sein Grundcharakter ist gerade die Einheitlichkeit der Weltauffassung. Positivistisch ist die Methode der Erkenntnis dieses Monismus, weil sie bemüht ist, möglichst nur Erfahrenes, und Tatsachen zur Grundlage des Denkgebäudes zu machen. Demnach ist positiver Monismus die wissenschaftliche Benennung von RATZENHOFERS System.

Drei Wege bezeichnet der Philosoph selbst als die maßgebenden für seine Erkenntnis:

1. Die Aufsuchung der psychischen und sozialen Grunderscheinungen im Keime des einzelnen Menschen vermittels der Biologie und physiologischen Psychologie.

2. Die Verfolgung ihrer Wirksamkeit auf einem Gebiete, welches bisher von einer wissenschaftlichen Betätigung nahezu (unberührt) ist und daher beherrscht werden kann (Politik!).

3. Schließlich ist es aber sein Bemühen, der positiven Erkenntnis das ihm überhaupt zugängliche Wissen dienstbar zu machen. —

Die Fragen, die sich ganz zuletzt jedem konsequenten Denker aufdrängen, gehen auf die Entstehung des Weltalls. Denn ist erst diese Frage in befriedigendem Sinne beantwortet, so ist die Voraussetzung für die weiteren: Wozu? und Wohin? gegeben. Deshalb waren von jeher alle großen Philosophen genötigt, sich naturwissenschaftlich zu betätigen und unter Benutzung der jeweiligen Erkenntnisse der Naturwissenschaften auf den Grund der Frage nach dem Herkommen der Natur zu gelangen zu suchen. Denn auch die Idealisten können einer Form der Erledigung dieser wichtigen Frage nicht entraten, und man weiß, daß nirgends Empiristen und Idealisten

näher aneinander rücken als bei der Aufstellung einer Hypothese über die Entstehung der Welt. Denn hier wird der Idealismus allzeit jeder andern Weltanschauung überlegen sein, weil die Spekulation nach einer Weltentstehung nicht außerhalb des Rahmens seiner Methode liegt.

Die empirischen Ansichten dagegen gelangen nach glücklicher Bewältigung der vielen Rätselfragen zurück auf die geheimnisvolle Frage: Woraus besteht die Welt? Demokrit und die Materialisten nahmen das Atom als die unterste Einheit des »Dinges an sich« an. Ratzenhofer beantwortet uns diese Frage also: »Die in der Natur zur Erscheinung kommenden Energien sind daher das einzige Positive, was uns aus dem Dunkel der Wirklichkeit zum Bewußtsein kommt, — und die Vorstellung einer Urkraft, welche diesen Energien ausübend zu Grunde liegt, ist die einzig zulässige und denkmögliche transzendente Vorstellung über die Wesenheit des »Dinges an sich«.

Die Annahme von Energien als den untersten Elementen der Weltschöpfung wird nach Ratzenhofer gestützt durch das der Energie zum Vorteil vor dem Materien-Prinzip zukommende Axiom der Konstanz. Indem man bei den Einzelanschauungen der Energie die Unverlierbarkeit ihrer Quantität erkenne, zeigt die Urkraft sich als jener Wirklichkeitsbegriff, dem im universellen Sinne die Konstanz eigen ist. Mit dem Urkraftsbegriff glaubt Ratzenhofer eine Denkkategorie gewonnen, welche den Erscheinungen nicht bloß nicht widerspricht, sondern dieselben unmittelbar erklärt und mit allen Weltvorgängen in einem apodiktischen Zusammenhange steht.

Mit diesem Postulat ist die Struktur des gesamten Aufbaues im Keime gegeben. Wie einer einmal selbstgesetzten Behauptung die richtunggebende Fernkraft für die weiteren Ausführungen kraft immanenter Denkgesetze (principium contradictionis) zukommt, so ist für jede Weltauffassung die durch die embryonale Grundlage einmal gegebene Richtung maßgebend für den logischen Fortschritt.

Die Strenge dieser Konsequenz auch in dem nebensächlichen Zubehör ist immer ein Zeugnis für die formale Unantastbarkeit des Denkgebäudes.

Ferner postuliert der Monismus die Gesetzmäßigkeit aller Naturerscheinungen, daß bei strenger Gesetzmäßigkeit die Welt als reine, unzweifelhafte und alleinige Emanation der Urkraft sich auffassen lasse — dies zu beweisen ist die alleinige Aufgabe der positiven Entwicklungshypothese.

Man kann an diese nicht herangehen ohne Empfindung für das Stolzgefühl, das die Positivisten erfassen muß, wenn sie in Hinsicht auf den geschlossenen Bau ihrer kosmologischen Hypothese des Kon-

sensus inne werden, der mit den Ergebnissen der weitgehendsten naturwissenschaftlichen Forschungen der astronomischen, meteorologischen, geologischen, mineralogischen, physischen und chemischen, besteht. Ihre Bausteine sind, wie wir vorhin aus RATZENHOFERS Munde hören durften, den Schätzen des Lebens selber entlehnt und die Instrumente, mit denen die Bearbeitung des naturwissenschaftlichen Materials vorgenommen wird, sind der überzeugendsten aller Wissenschaften, der Mathematik angehörig: für das Ganze des Positivismus, soweit es sich um Formalrichtigkeit handelt, jedenfalls nicht schlechte Ausblicke.

Erstes Postulat der positiven Entwicklungshypothese ist der Raum. Der Weltraum, in welchem die Entwicklung vor sich geht, kann nicht leer sein; denn das Nichts widerspricht dem Raum als Realität gedacht. Erfüllt ist er von Urkraft, deren Wesenheit dem menschlichen Denken unerforschlich ist. Die Form der Urkraft-Erscheinungen ist die der Energien, und zwar der potentiellen und der aktuellen. Potentielle Energien verlangen ein Volumen, wenn sie nach den drei Richtungen des Raumes zusammenhängend wirken. Beim Zusammentreffen mit andern Energien wird die aktuelle zum Stoß, die potentielle zum Widerstand. Voluminöse potentielle Energien nennen wir Körper, und mit Bezug auf die der potentiellen Energie zukommende gebundene Kraft nennen wir einen Körper Stoff. »So postuliert die positive Philosophie eine unerklärbare Urkraft, welche nach der ihr inhärenten Entwicklung wechselvoll als aktuelle Energie oder als Stoff zu der uns wahrnehmbaren Erscheinung wird.«

Aber auch für die Kraftwesenheit mußte eine erklärende Form gefunden werden, welche den Naturgesetzen entspräche. Dieses kleinste Kraftvolumen ist das Atom, und seine Bildung, Beschaffenheit und Stellung hängt mit der Idee der vom RATZENHOFERschen Positivismus acceptierten Nebularhypothese von KANT-LAPLACE zusammen. Danach wird für die der jetzigen vorausgegangenen Periode der Universalentwicklung eine augenblickliche, gleichmäßige Verteilung der Urkraft angenommen, in welcher die Attraktion als primärste Energie wirkte. Die so bewirkte Kohäsion ergab einen Zusammenhang der Urkraftatome, eine »Masse«. Die sich kreuzenden Wirkungen der Attraktion ergaben als Resultante einen dominierenden Punkt von zentraler Wirkung mit dem Effekt, daß das Ganze der Urkraftmasse in einem gegebenen Augenblick kugelförmig geworden sei. Damit wurde die nach dem Mittelpunkte zu intensivere Attraktion zur Gravitation. Diese Wirkung einer sich fortwährend entwickelnden und doch den Gleichgewichtsstand beibehaltenden Kräfte-

konstellation ist auf die **konfigurative Energie** zurückzuführen.

Wichtig ist nun die weitere Annahme von **Urkraftpunkten**, deren Besonderheit gegeneinander durch eine jedem einzelnen Urkraftpunkte zukommende Sphäre der Abstoßung erhalten bleibt: Jeder Urkraftpunkt bildet mit dieser Sphäre das **Uratom**. Repräsentieren die Urkraftpunkte den anziehenden **positiven** Wert der Urkraft, so die abstoßenden Hüllen den **negativen**. Attraktion ist schließlich auch die Ursache für die weiteren Vorgänge der Weltentwicklung, die auf wirbelnde und kreisende Bewegungen und entsprechende Formationen hinauslaufen, gewesen, womit dann in weiterer Folge die Wirkungen der Temperaturwandlungen und der in gewissen Stadien der naturgesetzlich gedachten Fortentwicklung entstehenden Kraftzentren zweiten und dritten Ranges verbunden sind, die zur Existenz der Weltsysteme verschiedener Ordnung führen mußten. Wärme- und Lichterscheinungen hängen mit diesem Werdegange eng zusammen. Überblickt man sämtliche Krafterscheinungen, die sich einzig aus den kontrahierten Uratom-Massen der Weltsysteme erklären lassen, so ergibt sich folgende Übersicht:

1. Erscheinungsformen der Energie, beruhend auf der Attraktion der + Urkraftpunkte sind:
   a) Die **Gravitation** als Ursache der kugelförmigen Gestaltung der Systeme;
   b) Die **Massenanziehung** als Ursache der allseitigen Erscheinung des Gleichgewichts der Weltkörper;
   c) Die **Adhäsion**;
   d) Die **Kohäsion**;
   e) Die **Affinität**, die zur chemischen Verbindung der Elementatome führt;
2. Die **Zentrifugalkraft**, durch welche die Kugelgestalt der Masse zum Sphäroid auseinanderstrebt;
3. Die **Wärme** infolge der Verdichtung der + Urkraftatome;
4. Die **Lichterscheinungen**, aus der Erhitzuug entstanden, und wie die Wärme radial ausstrahlend.

Die Erklärung der Entstehung des »Stoffes« ist nach Ratzenhofer folgende: Der Zusammenhang der verdichteten Uratome, umgeben von der zugehörigen gemeinsamen — Krafthülle, bildet ein **Elementatom**, dessen Qualität von der Zahl, Gruppierung und Größe der — Krafthülle der verbundenen Uratome abhängt. Dieses Elementatom ist der Ursprung des Dinges, welches wir Stoff nennen. Analog der Urkraftpunktebildung sind nun die Erscheinungen der

aus dem nunmehr entstandenen Stoffe gewordenen Weltkörper folgende:

1. Die Schwere oder Attraktion führt ihn gegen die Zentralkörper;

2. Er steht in Abhängigkeit von allen Weltkörpern im Weltenraum;

3. Jeder Weltkörper folgt der allgemeinen Umdrehung um die Weltachse;

4. Der verschiedene Aggregatzustand führt zur Bildung hierarchischer Zentren und Systeme;

5. Die Bewegung ist eine veränderliche Größe, welche mit der Veränderung der Massenverhältnisse und der Entfernung vom Kraftzentrum wechselt. —

Das ist in den Resultaten der kosmologische Teil der positiven Entwicklungshypothese, die mit der Stellung des Uratoms — das »Leibniz' Monade mit Demokrits Atom vereint«, — steht und fällt. Als Bewegungserscheinungen treten Kontraktion und Repulsion auf, und zwar die Kontraktion als Grundzug der Weltentwicklung, die Repulsion als episodische Nebenerscheinung. Wie sich bei den als Folgeerscheinung von Kontraktion und Repulsion auftretenden Stoffbildungen und Umwälzungen die mannigfachen physikalischen und chemischen Erscheinungen erklären lassen, ist Sache besonderer Entwicklungen, die ebenso wie die Darstellung von dem Werden der Organismen (wohl die kritischste Seite des Positivismus!) nicht Sache unserer Skizze sein kann. Es genüge der Hinweis, daß Ratzenhofers Positivismus keine Mühe scheut, um in diese schwierigen Probleme einzudringen und sie dem Grundzuge der konsequenten Entwicklung einzugliedern. Kann dabei bis zur Phase der »belebten Gebilde« immer noch mit der aktuellen, potentiellen und konfigurativen Energie gehandelt werden, so steht doch dann bei der Deutung des Lebens von sich die Erklärung still und bescheidet sich zu erklären: »Damit aber das Unaufgeklärte in den Energieäußerungen des sogenannten Lebens nicht dazu führe, für diese etwa andere Grundsätze als für das »Leblose« anzunehmen, ist es bedeutungsvoll, stets wieder daran zu denken, daß uns die tätige Urkraft überhaupt unerklärlich bleibt, daß selbst innerhalb der sogenannten leblosen Erscheinungen die Attraktion unfaßlich ist, und daß für dieses Wirken die mechanische oder atomistische Weltauffassung nicht einmal eine vernunft- und erfahrungsgemäße Hypothese aufzustellen vermag. Diese Erwägung birgt den Schlüsselpunkt der positiven Philosophie; wem dies nicht einleuchtet, für den ist ein monistisches Prinzip unauffindbar, mag

er nun zu den Transzendenz-Phantasien einer scholastischen Metaphysik oder zur nüchternen Blindheit des Materialismus schwören.«

Folgen wir noch eine kurze Strecke dem Vorschreiten der Ratzenhoferschen Hypothese, um die Grundprinzipien für das Verständnis von dessen intellektuellen, ethischen und sozialen, und damit auch seiner pädagogischen Ansichten zu gewinnen! —

Der wichtigste Punkt ist derjenige, von dem aus die Erklärung des geistigen Lebens gewonnen wird. Als Brücke für das Materielle und Geistige — so nennen wir es: der Positivismus perhorresziert den Dualismus — fungiert der Begriff des Interesses. Gewonnen wird er aus dem des Bedürfnisses.

»Der Komplex, der einem selbständigen Gebilde zukommenden Bedürfnisse, welche je nach dem Wechsel der Lebensbedingungen hervortreten, ist dessen inhärentes Interesse.« Auch leblose Dinge haben ihr Interesse, das Meteor z. B., seinen Umlauf im Raume fortzusetzen. Mit jedem Gebilde, das entsteht, entsteht auch dessen Interesse; denn dieses ist nur ein aktueller Begriff für dessen Quantität, bezw. Qualität. Im dialektischen Sinne ist also jedes Interesse ein angeborenes.

Damit erklärt sich dann aus dem Befriedigtwerden oder Nicht-Befriedigtwerden der Bedürfnisse, als deren Ausdruck das Interesse erscheint, das Bewußtwerden: »Das Ganze oder Teile des Gemeingefühls, als der Ausdruck des inhärenten Interesses, werden von den Energieschwankungen erfaßt.« Das Bewußtsein ist der vornehmste Ausdruck des Lebens. Niemand weiß, was das Bewußtsein des andern ist, nur vergleichen läßt es sich mit den Äußerungen anderer. Die Gedanken sind gleichfalls Produkte des inhärenten Interesses. »Im Grunde genommen kann der weitsichtigste Gedanke auf nichts anderes gerichtet sein als auf die Erfüllung eines konkreten Interesses auf Grund des inhärenten.« Schließlich ist auch der Wille einer — der sublimsten — Ausdrucksform der Urkraft gleich zu achten. »Das Bewußtsein ist die höchste virtuelle, und das Wollen die vollendetste aktuelle der Urkraft.«

In seiner »Sozialen Erkenntnis« hat Ratzenhofer den Nachweis erbracht, daß auf dem Boden des Positivismus die Natur- und Geisteswissenschaften — die bei ihm eins sind — innerhalb der Soziologie, d. i. der Lehre von den Wechselbeziehungen der Menschen, die Wissenschaften eine höchste Betätigung finden. Indem alles Denken als Emanation der Urkraft erklärt wird, kann es in seinen letzten Zielen nur auf die naturgesetzliche Anpassung an die fortwährend sich umgestaltenden Lebensbedingungen gerichtet sein, oder: Die

Wissenschaft empfängt dadurch die Aufgabe, an der Vervollkommung des Menschengeschlechtes zu arbeiten. Sowohl die biologische Entstehung des Intellekts als auch sein psychologischer Nachweis weisen ihm bei der monistischen Welterklärung eine Kontinuität mit der Urkraft zu, denn er ist hier lediglich die durch den individuellen Organismus bestimmte Form des bereits erklärten Bewußtseins. Die psychologischen Probleme gestalten sich demnach einheitlich: als Erscheinungsweisen der Urkrafts-Äußerungen sind die Gefühle, der Intellekt und das Wollen aufzufassen. Geben die Gefühle den Anstoß zur Befriedigung von Interessen, so sind Gedanken und Wollungen die Manifestationen der Urkraft. Damit ist auf ethischem Gebiete die Evolution gegeben — ein Ergebnis, das für die pädagogischen Ansichten Ratzenhofers, denen wir uns nun zuwenden, maßgebend sein muß.

II.

Die positive Ethik ist wesentlich sozial, weil sie sich auf die wissenschaftlichen Ergebnisse stützt, die wir als kosmologischen, biologischen und psychologischen Teil des Systems kennen lernten. Sie lehnt bewußt eine Individual-Ethik ab und postuliert die »Ethik als eine Normalwissenschaft der Menschen«. »Wenn die Biologie uns nachweist, daß jedes Geschöpf ein Produkt seiner Entwicklungsreihe, und die Psychologie uns lehrt, daß es ein Produkt seiner Anlagen und der Umgebung ist, so muß die Ethik im Menschen um so mehr die Gattung im Auge haben, da sittliche Vorstellungen nur aus den Wechselbeziehungen der Individuen hervorgehen können.«

Diese praktische auf die Soziologie aufgebaute Ethik kennt als Prinzip nur »die Entwicklung vom individuell Nützlichen zum Gemeinnützigen.« Und als Quelle der Sittlichkeit tritt wiederum das inhärente Interesse, nicht der Wille, auf.

Als die Grundformen des menschlichen Interesses werden das physiologische und das Gattungsinteresse, welche die Erhaltung des Individuums und die Erhaltung der Art zum Zwecke haben, bezeichnet. Hinsichtlich des ersteren wird dem Wissen, das die Möglichkeiten zur Beschaffung der Bedürfnisse umfaßt, und welches für sich kein Mittel der Sittlichkeit ist, die Weisheit gegenübergestellt, »d. h. die Einsicht über den Wert des Wissens«. Das Gattungsinteresse stellt den ethischen Zusammenhang innerhalb der eigenen Verwandtschaft her, in welcher die Gesellschaft ihren Ursprung hat.

Diese gegebenen Voraussetzungen in Verbindung mit der sozialen Ansicht von der Fortentwicklung der Lebensformen, weist auf das

Sittlich-sein-sollende hin, das für jede Zeit ein anderes sein muß, also eine aktuelle Sittlichkeit. »Jeder Sittlichkeitszustand beruht auf folgenden Komponenten:

1. Allgemeiner Entwicklungszustand der Lebensbedingungen, welcher vorwiegend in dem Entwicklungszustand der Erde wurzelt und das sittlich Seinsollende bestimmt.

2. Engere Lebensbedingungen des in Betracht kommenden Sozialverbandes.

3. Entwicklungszustand des angeborenen Interesses, wonach sich das Maß des Trieblebens nach der Macht des Intellekts richtet. 2 und 3 bestimmen das relativ Seinsollende, bezw. die aktuelle Sittlichkeit in dem Bereiche der konkreten Persönlichkeit.

4. Endlich kommen noch jene idealen Lebensbedingungen und Interessenmodalitäten in Betracht, welche einerseits formell in der instinktiven Interessenharmonie herrschten und andrerseits als das vorgesteckte Ziel aller Ethik die menschliche Vollkommenheit erreichen lassen; sie führen zum absolut Seinsollenden.«

»Das relativ Seinsollende wurzelt also ebenso in den natürlichen Verhältnissen der konkreten Individualität, wie das Sittlich-sein-sollende in den ewigen Naturgesetzen überhaupt.« Das Gewissen ist nicht der Ausfluß einer transzendenten Macht, sondern der Inbegriff der sittlichen Mahnungen hinsichtlich der inhärenten Gebote, die das Leben der menschlichen Gesellschaft als Ausdruck der Urkraft betreffen. Mit diesem ethischen Begriffe ist auch der der Verantwortlichkeit gegeben, die den Menschen verpflichtet, den sittlichen Mahnungen Folge zu leisten, ihn aber doch nicht willenlos macht, da der unbedingte Determinismus auf der Entwicklungsstufe, die die Menschheit darstellt, nicht annehmbar ist.

Als das wichtigste Mittel zur Belebung des Gewissens bezeichnet RATZENHOFER die Erziehung der Jugend.

Die Erziehung hat überhaupt stets zuerst die Absicht gehabt, die Jugend für Sittlichkeitsvorstellungen empfänglich zu machen. ARISTOTELES hat sie als eine solche zur Tugend des Gemütes (Ethik) und zur Tugend der Vernunft (Dianöethik) erkannt. Der Humanismus verlor die ethische Aufgabe aus dem Auge, indem er sich vorzüglich der Erziehung des Intellekts zuwandte. »So wurden die Pädagogen, statt wie im Altertum Erzieher der harmonischen Entwicklung des Menschen, Schulmänner.« Bei dem Aufbau der zivilisierten Gesellschaft kann die Hauptsache in der sittlichen Erziehung nur von der Familie geleistet werden. »Kirche und Schule sind wohl im stande, den Bildungsstand eines Menschen zu steigern und

dessen Gepräge in besonderen Richtungen zu verschärfen; aber was der Mensch intellektuell und sittlich wird, das hat er von seinen Eltern.«

Ganz entschieden betont Ratzenhofer die Wiederbelebung der Familienerziehung und warnt vor der Überschätzung der erziehlichen Leistungen der Schule. »Alles blickt auf die Schule mit Erwartungen, die durch nichts gerechtfertigt sind, und mißversteht die Bedeutung der häuslichen Erziehung.«

Ratzenhofer unterzieht nun in der »Positiven Ethik« weiterhin die Familienerziehung von heute innerhalb der hervorstehenden Gesellschaftskreise, der Landbevölkerung, der Stadtbewohnerschaft und der »bevorzugten und besitzenden Gesellschaftsschichten« einer durchaus ungünstig ausfallenden Prüfung. Grundirrtum ist die Hegemonie der intellektuellen Bildung gegenüber der des Gemütes. »So ist für Herbart Erziehung gleich Unterricht.«[1]) Ratzenhofer bemüht sich ernstlich um positve Vorschläge für eine Hebung der Gemütsbildung, die auch bei denen Anklang finden dürften, die seiner Weltanschauung nicht beipflichten können. Er legt zuerst die Voraussetzungen auf Grund seines Systems dar, indem er von der Amphimixis der Keime ausgeht. »Das Kind ist das Produkt seiner Aszendenten, wobei für die Anlagen wohl die Eltern maßgebend sind, aber gewöhnlich als Atavismus auch die Eigenschaften der Ahnen zum Vorschein kommen.« Wesentliche Charakter-Qualitäten sind also damit schon gegeben. Die Ontogenese kann nur insoweit beeinflußt werden, als mannigfache Einflüsse, Schwächlichkeit, Kränklichkeit, Verkümmerung der Anlagen bewirken. »Es ist nämlich möglich, daß jedes Organ eine Verkümmerung erfährt, so wie es umgekehrt möglich ist, daß jedes Organ eine fördernde Entwicklung hat. Verkümmerung, sowie Förderung äußern sich in der automatischen, mechanischen, intellektuellen oder sensuellen Funktionen des Menschen. Jede positive, auf den Monismus begründete Ethik muß es nach den Gesetzen der Biologie, den Erfahrungen der Soziologie und ihrer Hilfswissenschaften als unumstößlich hinstellen, daß jeder Gewissenserscheinung eine formale Beschaffenheit des Organismus zu Grunde liegt, daß mithin das Gewissen vorwiegend in der grauen Rindensubstanz des Gehirns, aber auch im ganzen Nervenapparat vorgebildet sein muß, daß aber auch die Beschaffenheit der übrigen Organe und der Sinneswerkzeuge reflektorisch, hemmend oder unterstützend auf die Gewissensfunktionen des Bewußtseinsorganismus rückwirkt.« Die feinste Beachtung der die sittlichen Impulse fördernden Vorschriften bis zur Geburt des

[1]) Dies ist ein voreiliges Urteil, das auf mangelnder Kenntnis der herbart. Päd. ruht. D. H.

Kindes versteht sich daraus von selbst, bildet demgemäß ein gut Stück der Erziehungsvoraussetzungen.

»Die Erziehung des Kindes beginnt mit seiner Geburt.« Mit der Zunahme des Hirns an Gewicht nimmt sie an Umfang zu, aber ihre Wirkungen sind um so größer, je näher sie der Geburt liegen. Bis zum siebenten Lebensjahre entwickeln sich durchschnittlich 92% des ausgewachsenen Gehirns. Die Lebenszeit bis zum 7. Jahre — das »Spielalter« — ist hauptsächlich entscheidend für Charakter, Temperament und Gewissensentwicklung.

Von der positiven Pädagogik fordert RATZENHOFER in Übereinstimmung mit seinen philosophischen Darlegungen eine bewußte Erziehung des Säuglings namentlich in den beiden Richtungen, wie dessen Bedürfnisse befriedigt werden und wie man ihn mit den erwachenden Vorstellungen vertraut macht. »Die Art, wie sich das angeborene, zunächst rein physiologische Interesse unter dem Eindruck der ersten Vorstellungen entwickelt, ob es sich unaufgehalten dem Eigennutz hingibt oder sofort die Notwendigkeit erkennt, das Individualinteresse zurückzudämmen, Verzicht wegen äußerer Umstände zu üben, — dies ist der Erziehung vollkommen anheimgestellt, damit aber auch zugleich, ob der Mensch gut oder böse, gewissensvoll oder gewissenlos wird.«

Zu fordern ist, daß die Säuglingserziehung von der Mutter vollzogen werde. PESTALOZZI: »Das Bild der Mutter wird des Kindes Gewissen.« Hier habe die moderne Mädchenerziehung die Rückbesinnung auf eine große Pflicht geltend zu machen, unter welchem Gesichtspunkte die Frauenemanzipation noch besonders irrtumsvoll erscheint.

Negativ hat die erste Erziehung alle Einwirkungen fern zu halten, die das Wachstum im Sinne der Keimpräformation stört. Die Bekämpfung des Schreiens durch ungebildete Ammen und Mütter macht die Kinder störrisch, ungehorsam. Das Schreien ist anfangs eine physiologische Notwendigkeit. Dann eine gesunde Pflege: Regelmäßigkeit, schweigsame Überwachung des Zustandes, um alle Anstöße zum Unbehagen zu entfernen, Vermeidung aller heftigen Bewegungen, freie Bewegung der Glieder u. s. f. Schön sagt RATZENHOFER von der Personenfrage: »Nur eine Mutter hat im allgemeinen den innern Antrieb, diese Erziehungsart zu befolgen; nur ein Vater hat die sittliche Kraft, sie zu unterstützen; andere Personen verfallen aus Interesselosigkeit oder im Glauben an eine falsche Verantwortlichkeit in eine schädliche Behandlungsweise.«

Uns scheint nur, als sehe RATZENHOFER etwas pessimistisch, wenn er wiederholt der Meinung Ausdruck gibt, als habe man an eine Er-

ziehung im Säuglingsalter bisher noch nicht oder zu wenig gedacht; Pestalozzi und Fröbel, namentlich aber die Hebung der Psychologie in Verbindung mit der Physiologie haben doch schon Gutes gestiftet, wenn auch zweifellos die große Menge davon noch wenig erfährt.

Aber das eine ist sicher: noch nie hat ein Philosoph aus erkenntnistheoretischer Notwendigkeit die Bedeutung der frühesten Kindererziehung so scharf hervorgehoben als Ratzenhofer: »Ich muß demjenigen Menschen einen Beruf als ethisch Denkender absprechen, der nicht fühlt, daß ich im Vorstehenden den Kernpunkt aller sittlichen Erziehung und aller Sittlichkeitszustände behandelt habe,« sagt er mit Bezug auf die ursprünglichen Anlagen und deren erste Behandlung im Kinde. Daß er die ungeheure Macht der Eltern auf die Gewissen der Kinder eindringlich macht, das muß die berufsmäßige Pädagogik hochschätzen. Es wäre dem Eigensinn gleich zu stellen, wenn man aus Opportunitätsgedanken die Ratzenhoferschen Erziehungswinke nicht in ihrer ganzen Tragweite zu bewerten trachten wollte, was um so weniger schwer hält, als es ohne Preisgabe anderer Erziehungsideale, die wir so wie so meist eklektisch übernommen haben, geschehen kann.

Beachtenswert scheint mir für unsere Familienerziehung sodann, welche grundverständigen Ansichten in ganz intim pädagogischen Fragen, wie es die hinsichtlich der Spiele ist, Ratzenhofer vorträgt: »Das in behaglicher Ruhe aufgezogene Kind gewinnt den Trieb zur Beschäftigung selbst; es spielt mit allem, was ihm zur Hand kommt, und um sein Denken zu unterstützen, gibt man ihm absichtsloses Spielzeug; es wird sodann einen Gedanken selbst hineinlegen. Der Unfug — befördert durch die Industrie, welche, gestützt auf die Albernheit und Großtuerei der Eltern und Verwandten, stets verdienen will —, dem Kinde die vollendetste Wiedergabe der Wirklichkeit en miniature zu bieten, unterdrückt die Gaben des Kindes, welches im guten Falle erfahrungsgemäß dieses Spielzeug zurückweist, um nach den Gebilden seiner Phantasie zu ergreifen.«

Darin liegt auch eine ethische Seite: Die Anspruchslosigkeit wird gefördert, und »mögen die Eltern noch so reich sein, sie haben allen Grund zur Pflege der Anspruchslosigkeit.«

Die Erweckung des Gehorsams — besser: die Vermeidung des Ungehorsams geschieht durch Gewöhnung an Ordnung, weil die Ordnungsliebe eine freiwillige, instinktiv überzeugte Unterordnung unter die Wünsche der Eltern bewirkt. »Dem so erzogenen Kinde fällt der Ungehorsam gar nicht ein.« Damit hängt wieder des Gefühl für Gerechtigkeit aufs engste zusammen, und das gerechte Urteil ist

in der Wahrheitsliebe begründet. Ratzenhofer wünscht, daß die Lüge selbst bei unschuldigster Außenseite durch ernste Zurechtweisung zurückgedrängt werde. Bezüglich der Keuschheit, für die er geistvolle Worte findet, sagt er, daß sie sich unter dem Eindrucke eines korrekten Beispiels und einer die Ordnungsliebe und Reinlichkeit fördernden Erziehung als intuitive Lebensform Geltung verschaffe.

Die Erweckung des Transzendentalinteresses endlich betrachtet auch Ratzenhofer als eine Erziehungsfrage von höchster Wichtigkeit. Seine Ansicht geht dahin: »Im Kindesverstand muß die Einsicht erwachen, daß die Welt mit den Sinnesvorstellungen keineswegs abgeschlossen ist, und daß es eine rätselhafte Wirklichkeit gibt, die eigentlich die Ursache unseres Seins ist. Wie dann der reife Intellekt sich diese Vorstellungen ausbaut, ob ihm der Glaube an einen persönlichen Gott unentbehrlich bleibt, oder ob er später durchdringt zur Vorstellung einer einheitlichen Urkraft, das sind Fragen der weitern Entwicklung. Vom Standpunkt der Sittlichkeit aus kann jede Beantwortung ihre Aufgabe erfüllen, nur ist es unerläßlich, daß das Transzendentalinteresse auf das Sozialinteresse aufgebaut ist, was nur möglich ist, wenn die jugendlichen Anlagen für soziale Verzichte gangbar geworden sind. Ein solches selbstloses Transzendentalinteresse kann am besten die Mutter erwecken.«

Noch andere Einzelheiten erörtert Ratzenhofer in dem Kapitel von der Gewissensentwicklung in der Familie, die hier nicht sämtlich referiert werden können; noch sei damit abschließend erwähnt, daß er die Zeit vom sechsten bis zum achten Jahre als die der Beendigung der grundlegenden sittlichen Erziehung bezeichnet.

Noch kürzer kann ich mich bei der Skizzierung des Positivismus in seinem Verhältnis zur Schule fassen; denn von der prinzipiellen Auffassung, wie sie wohl genügend gekennzeichnet wurde, läßt sich manche Einzelheit schon beurteilen.

Ratzenhofer leitet dieses Kapitel mit der Wiederholung der Abschätzung von der Stellung der Schule zur Erziehung ein! Daß auf dem Kontinent der Schule eine so hervorragende Erziehungsaufgabe zugemessen werde, liege an der Entstehung der Schule aus dem konfessionellen Unterricht. »Aber auch als Pflegestätte der Profanwissenschaften hat die Schule keinen Beruf zur sittlichen Erziehung. Gleichsam herübergenommen von der Aufgabe des Religionsunterrichtes messen sich die Lehrer die Aufgabe der Gewissensentwicklung bei.« Ratzenhofer kann nicht glauben, daß sich die sittlichen Qualitäten eines Menschen durch die Schule schon je gebessert hätten.

Hier ist entgegenzuhalten, daß die Schule als Produkt der Ge-

schichte mit gegebenen Verhältnissen zu rechnen hat, und daß die erziehliche Einwirkung, so wenig Macht die Schule auf die Charakter-Qualitäten auch ausüben könne (inwieweit, bleibe dahingestellt), doch nie zu spät kommt: auch der kleinste Preis ist der größten Mühe wert!

Jedoch vermag auch nach Ratzenhofer die Schule den mitgebrachten Sittlichkeitszustand mehr oder minder günstig zu beeinflussen, »und zwar in derselben Weise, wie es durch die Eltern und durch die Umgebung zur selben Lebenszeit auch außerhalb der Schule geschieht.«

Als Erziehungsfaktor steht obenan der Lehrer, dessen Beispiel den vorzüglichsten Einfluß ausübt. »Je weniger sich seine Handlungen als Mensch und Lehrer mit seinen Worten decken, desto nachteiliger wirkt er auf die Schüler.« Ernste Worte der Mahnung fügt Ratzenhofer diesem Gedanken bei, und es wäre wünschenswert, daß sie vor aller Lehrer Augen kämen, damit sie persönlich darnach trachteten, die Ungunst der einmal gegebenen Lage möglichst unwirksam zu machen.

Positiv bezeichnet es Ratzenhofer als Aufgabe der Schule, »dem Volke die seinem Kulturzustande entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten nach den Regeln einer durch die Soziologie geklärten Pädagogik beizubringen. Dieser Unterricht muß durch die in ihm praktisch ausgedrückten Grundsätze und durch das Beispiel der Lehrer das vorhandene Gewissen der Schüler bestärken und vorhandene Gewissenlosigkeit bekämpfen.«

In der Ausführung dieser Bestimmung habe die Schule mehr als geschieht das ethische und praktische Moment zu berücksichtigen. Vor allem auf die Minderung der vielen Gefahren für das Gewissen sollte gesehen werden. (Ratzenhofer hat sämtliche Schularten im Auge, von den Hochschulen will er gar nicht reden.)

Als Vermittlungsglied zwischen der Familie und der offenen Gesellschaft übernimmt die Schule die Leitung der ersten Schritte ins praktische Leben. Und als solche ist die Schule von hoher Bedeutung, ja Notwendigkeit. Die Schule vollzieht ihren Anteil an der Sittlichung des Volkes, wenn sie dem Schüler eine Lebenskunde vermittelt. »Dieselbe zeigt die praktischen Folgen der menschlichen Wechselbeziehungen als Sitte und Gesellschaft. Der Schüler muß den Wert des sittlich Seinsollenden und das Bedürfnis von Rechten und Pflichten begreifen lernen.« Die Konfession erscheint ihm ungeeignet, eine Lebenskunde zu bieten, denn sie ziele auf ein Gebiet, welches nur ein Rückhalt des ethischen Empfindens sei.

»Die Lebenskunde aber bezweckt die Erweckung des Glaubens an die Möglichkeit einer Vervollkommnung des Menschen, sodann die Darlegung der gemeinnützigen Beziehungen der Menschen in Gesellschaft und Staat an der Hand des materiellen Rechtes und der Sitte, der Aufgabe der Familie, der Schule, des Berufes, der Pflichten und Rechte des Staatsbürgers, ferner die Erläuterung transzendentaler Vorstellungen in Übereinstimmung mit der gültigen Konfession und der Bedeutung der Wissenschaft und Kunst für die Zivilisation als Verwirklichung alles Guten in der praktischen Welt.«

In diesem Unterrichte ist das einzige Positive enthalten, was die Schule für die Sittlichkeit zu tun vermag.

Bei der Beurteilung darf nicht vergessen werden, daß mit dem Programm kein erschöpfendes Maß der Schulaufgaben gegeben wurde, sondern immer bloß hinsichtlich der Sittlichkeit, der Pflege des Gewissens. Und darin regt manche der RATZENHOFERschen Ansichten zum Nachdenken an, namentlich, wenn man auch seine Ausführungen über die Stellung der Universitäten zu dieser Frage, die er am Schluß anfügt, gelesen hat.

Im ganzen erscheint es mir nützlich, diese Stimme weiter zu tragen, auch darf uns die prinzipielle Beschäftigung der Philosophie mit der Pädagogik nur erfreuen.

Herbart über Kant

Zum 12. Febr. 1904, dem Tage der 100. Wiederkehr von Kants Todestag[1])

Mit Kants Namen — wieviel wird damit ausgesprochen! Dieser Name, wie weit ist er umhergetragen worden! Dieser Geist, — in welche unergründliche Tiefe müßten wir folgen, um ihn zu durchdringen! Was alles mußte von ihm im stillen erwogen sein, bevor er, gegen die spätere Zeit seines irdischen Lebens, sich ausredete, und mit dem, was er redete, alle Wissenschaften umfaßte, alles Forschen neu begeisterte! ... (III, 62.)

Erhaben über so manchem, was gewöhnliche Menschen drängt und quält, haben höhere Naturen ihre eigne Unruhe, ihre eigne Reizbarkeit. Kant ward durch Hume beunruhigt; die Aufregung, die er empfangen, auf die er zurückgewirkt hatte, erschütterte die gelehrte Welt und alle Wissenschaften. Zum Widerstand waren diejenigen zu schwach, die so lange Zeit hindurch das Schwere vermieden hatten. ... (III, 63.)

An dem Schriftsteller Kant wird jeder aufmerksame Leser zuerst die Gradheit und reine Wahrheitsliebe auch da anerkennen, wo ein Kampf mit der Sprache sichtbar wird, der hie und da durch neue Wortschöpfung den Sieg zu erringen sucht. Diese Geradheit aber will nicht durch Machtsprüche überwältigen, vielmehr sie will überzeugen. ... (X, 32.)

Der zweite Hauptpunkt ist seine Vielseitigkeit. Mag er von Naturwissenschaft oder vom Schönen und Erhabenen, von der Notwendigkeit oder von der Freiheit reden, mag er die vermeinte Erkenntnis der Dinge zurückweisen oder das Primat der praktischen Vernunft verteidigen; mag er immerhin dabei in gewissen angenommenen Formen des Vortrags wie in der Kategorienlehre sich bewegen: stets ist er bei der Sache, stets kennt er den Gegenstand, dessen unmittelbare Betrachtung ihm mehr gilt als die Absicht, den vorliegenden Systemfächern eine Ausfüllung zu geben. Das gerade konnten seine Nachfolger nicht erreichen. ... Unleugbar ist, daß Kant, der zu seiner Zeit schon der Alles-Zermalmende genannt wurde, in dem jetzt erneuerten Spinozismus einen nicht minder geringen Stoff würde aufgehäuft finden, woran er seine kritische Stärke ganz auf ähnliche Weise wie früher gegen ähnliches Übel zu gebrauchen sicherlich nicht unterließe, wenn er zu uns sich herablassend nun wiederkehrte. ... (X, 33 f.)

Das Größte darf ich am wenigsten verschweigen. Es ist die ruhige, streng sittliche Würde der Kantischen Lehre und des Kantischen Vortrags. Diesen Eindruck empfand das Zeitalter am stärksten; denn es erblickte in Kant einen Denker, der nichts für sich selbst suchte, und der

[1]) Aus Herbarts Reden, gehalten an Kants Geburtstagen in der Universität zu Königsberg, nach S. W. Bd. III u. X. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), zusammengestellt von Dr. Th. Fritzsch.

eben deshalb in völliger Einstimmung war mit seiner eignen Lehre, nach welcher kein sittliches Streben seinen Wert in dem Gegenstande, auf den es gerichtet ist, sondern nur in seiner eigenen Form suchen soll. ... (X, 35.)

Die ganze Stärke seines erhabenen Geistes sehen wir beschäftigt in der Sorge: für alle Sittengesetze den ersten Punkt der Verbindlichkeit, den wahren Grund der gefühlten Nötigung, die das Wort Pflicht ausdrückt, an den Tag zu bringen. ... Welch gesunder, welch ein reiner Geist, ja man möchte sagen, welch höhere Antrieb hat es ihm eingegeben, sich jener Glückseligkeitslehre entgegenzustemmen, die, während sie sich im äußerlichen Leben gar freundlich und gesittet anstellte, in den Tiefen des Herzens die Gesinnungen verdarb, indem sie durch ihre Spitzfindigkeiten das wärmste Wohlwollen und die reinste Rechtlichkeit so überredend in den Verdacht des Eigennutzes brachte, daß die besten Menschen ihr eignes Gemüt zu verkennen Gefahr liefen. Von diesem Unheil hat Kant die neuere Zeit erlöst, und es ist ihre Schmach, wenn sie je dahin zurückkehrt. ... (III, 69 f.)

Kant hat der Nachwelt eine Aufforderung hinterlassen, den höchsten Ernst der Studien nicht zu scheuen, und der Wahrheit mit einem Eifer zu huldigen, den nur die heiligste Liebe entzünden kann. Aber kein undurchdringliches Dunkel deckt seine Werke. Das ist ein Vorurteil, wenn selbst geübte Freunde der Wissenschaften sich fürchten, seine Spur zu betreten. Überall bleibt diese Spur beleuchtet von einem Strahl desselben Tageslichtes, bei dem wir alle sehen; die Erfahrung ist's, die, wenn schon manchmal nur durch Gegensatz, ihm den Stoff des Denkens bestimmt; ja diese irdische Welt, die zu beschauen, so mancher kostbare Reisen macht, sie war dem Nie-Gereisten weit und breit bekannt. Sorge denn niemand, der tiefe Forscher werde in keinem Punkte sich berühren lassen von dem gemeinen Denken der Menschen. Vielmehr, sein klares Auge sah die Gesamtheit der menschlichen Angelegenheiten, und sein Interesse war und blieb bei seinen Brüdern, wohin immer der Zusammenhang weitgreifender Untersuchungen ihn führen mochte. Hievon begegnen uns in allen Teilen seiner Werke die freundlichsten Zeichen. Nur nicht verloren in den Räumen der Erfahrungswelt war der Sinn des weisen Mannes; es fanden zwei verschiedene Welten gleich viel Platz in seinem Geiste, sein Beispiel offenbart, gleich dem des Aristoteles, was alles Eines Menschen Kraft umfassen, lernen, denken und ergründen kann! Fortdauernde Beschäftigung mit den Werken eines großen Mannes ist die Art von Ehrenbezeugung, die ihm gebührt, jede andere kann er entbehren. ... (VI, 11.)

MITTEILUNGEN

1. Die Einheit der künstlerischen Erziehung

Von Professor Dr. Alfred Lichtwark, Direktor der Kunsthalle in Hamburg

Es ist ein Verhängnis, daß alle dauernden Einrichtungen, die das Menschengeschlecht in den Dienst des Lebens stellt, die Neigung haben, im Lauf der Zeit sich selber Zweck zu werden. Wozu sie ursprünglich bestimmt waren, gerät in Vergessenheit, denn die Menschen, in deren Hände die Ausübung gelegt war, wachsen zu einem Stand zusammen, der sich absondert, im Gefühl eigenen Rechts sich dem Volk gegenüberstellt und sich endlich, wenn seine Macht herangewachsen ist, aus Helfern in Herren verwandelt. Alles, was an der Kirche und am Staat immer wieder verbesserungsbedürftig erscheint, wächst im letzten Grund aus dieser Wurzel.

Auch die Schule ist dem lastenden Gesetz unterworfen. Freilich nicht in der Theorie, die mit dem Spruch: »Nicht für die Schule, sondern für das Leben« als mit uralter Selbsterkenntnis prunkt, wohl aber in der Praxis, die sich so leicht bereit zeigt, es umgekehrt zu halten. Die Schule ist in ihrer heutigen Gestalt nur noch nicht alt genug, sonst hätte sie noch viel gründlicher vergessen, wozu sie da ist.

Im Gedächtnis des heute wirkenden Männergeschlechts — die Frauen sind wohl im ganzen besser daran — steht das Bild der Schule mit hartem Medusenantlitz. Wer von ihr spricht, dem fliegt kein Lächeln der Erinnerung an eine gütige Mutter über die Züge, er schaudert zusammen wie vor einer Nachtmahr, die ihn gequält hat. Wenn ein Schuljunge in Deutschland rote Wangen und fröhliche Augen hat, die seinem Alter zukommen, sieht man ihn verwundert an und fragt nach Gründen, weil es nicht natürlich erscheint.

Aber dabei begnügt man sich mit Verwünschungen und Klagen. Wer legt erstlich Hand an, daß die heutige Jugend und die kommenden Geschlechter es besser haben und wieder erfahren, was Glück und Freiheit bedeuten? Wo sonst Mißstände fühlbar werden, treten tatkräftige Männer

und Frauen zusammen, um zu steuern und zu bessern. Wir haben Tierschutzvereine bis in die Dörfer, aber wer hat von einem Elternverein für Schulreform gehört? Die Schule überläßt man den reglementierenden Behörden und den Lehrern, als ob das Schicksal der Jugend niemand sonst etwas anginge. Was eine verständige und gutwillige Mitarbeit der Laien zu bieten hätte, ist der Schule bisher noch nicht zu gute gekommen.

Die Behörden arbeiten für sich. Die Lehrer stehen allein und oft im Gegensatz zu den Behörden. Die Eltern haben weder mit den Lehrern noch mit den Behörden Fühlung. Wo Einheit und Einmütigkeit herrschen sollten, starrt Zerklüftung. Sogar der Lehrerstand an sich zerfällt in Gruppen, die sich nicht mehr verstehen und deshalb wohl gar befehden. Ich denke nicht an den Gegensatz der höheren Lehrer und der Volksschullehrer, die sich durch den Abstand einer Welt geschieden fühlen, und denen es so schwer fällt, sich gegenseitig gelten zu lassen. Unter den höheren Lehrern verstehen sich kaum noch die Vertreter der klassischen und die der neueren Sprachen; von dem Verhältnis der Philologen zu den Naturwissenschaftlern gar nicht zu reden. Wer wüßte nicht aus eigener Erinnerung bittere oder ergötzliche Dinge von den Äußerungen dieser inneren Feindseligkeit zu berichten. Es ist denn auch kein Wunder, daß diese Zerklüftung im Unterricht selbst wieder erscheint. Jedes Fach ist wie mit einer hohen Mauer umgeben, hinter der es behandelt wird, als wäre es allein auf der Welt. Es wird unterrichtet, als seien die Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände da, oder als ob der menschliche Geist von Natur in Fächer geteilt wäre, die den einzelnen Wissenschaften entsprechen.

Das Höhere ist nicht die Wissenschaft, nicht das Fach, der Lehrstoff, sondern die Seele.

Wenn wir uns gegen gewisse Übelstände im Schulwesen wenden, so werden wir nicht einen Augenblick verkennen, was die Schule, noch was die deutsche Lehrerschaft des neunzehnten Jahrhunderts Positives geleistet hat, und wir sind weit entfernt davon, für Zustände, die im letzten Grund mit Fehlern unseres Nationalcharakters zusammenhängen, Schuldige zu suchen. Daß wir in unsern Absichten eines sind mit der deutschen Lehrerschaft, das hat die Aussprache auf dem jüngsten Kunsterziehungstag wiederum klargestellt. Das Schärfste, was gegen die herrschenden Zustände gesagt wurde, ist aus dem Mund der Lehrer gekommen.

Darin sehen wir gerade das Neue und die innere Notwendigkeit der Kunsterziehungstage, daß sie zum erstenmal Vertreter der Regierungsbehörden, Lehrer und Laien zu einer Beratung über die tiefsten Probleme der Erziehung vereinigen. Ein solches Forum haben wir noch nicht gekannt. Lehrer haben unter sich verhandelt, Lehrer und Vertreter der Behörden gemeinsam beraten. Hier aber tritt zum erstenmal als die notwendige Ergänzung das Laienelement hinzu. Noch vor einem Jahrzehnt wäre es wohl undenkbar gewesen, daß Vertreter der Regierung, der Stadtverwaltungen, Hochschullehrer und Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Künstler und Dichter sich zu gemeinsamer Aussprache über Schulfragen vereinigt hätten.

Die Anregung dazu ist nur zufällig von einem der Kreise, dem der Vertreter der bildenden Kunst, ausgegangen. Auf allen Gebieten war nach langer Vorbereitung die Zeit zur gemeinsamen Beratung gekommen, und es bedurfte nur eines Rufs, um die zerstreuten Kräfte um den Mittelpunkt des Kunsterziehungstags zusammenzulocken.

Da sich jede Tagung nur mit einem Ausschnitt beschäftigen kann, erscheint es geboten, immer wieder darauf hinzuweisen, daß wir das Ganze der Schule im Auge haben. Es handelt sich nicht darum, die Schule mit neuen Stoffen zu belasten, wo sie unter der Last des Stoffes schon fast zusammenbricht, sondern ein neues Unterrichtsprinzip zu beraten, das, wie Geheimrat Brandt auf der Dresdner Tagung so überzeugend dargelegt hat, nicht für diesen oder jenen Unterrichtsgegenstand, sondern für die ganze Erziehung gilt.

Der erste Kunsterziehungstag in Dresden 1901 hat die bildende Kunst behandelt. Der zweite ist unserer Muttersprache und unserer Dichtung gewidmet.

Der dritte wird sich mit der Musik und der Gymnastik beschäftigen. Diese Ausdehnung und Einteilung lag von vornherein im Plan. Da aber an einem einzelnen Punkt eingesetzt wurde, ist der Hinweis auf das Ganze hie und da überhört worden, und es darf deshalb nicht wundernehmen, daß die Absichten des Kunsterziehungstags gelegentlich verkannt oder mißdeutet wurden. Wer eine Zeitlang an irgend einer Stätte mitgewirkt hat, weiß aus Erfahrung, daß nichts so schwer verstanden wird, wie ganz einfache Gedanken.

Trotz der bündigsten Erklärungen hat schon das Wort Kunsterziehungstag angestoßen. Es ist ja in der Tat keine erschöpfende, jedes Mißverständnis ausschließende Bezeichnung, und wir haben uns so lange gesträubt, das Wort zu gebrauchen, bis wir überzeugt waren, daß wir kein besseres fänden. Vielen wäre lieber gewesen, schlankweg Deutscher Erziehungstag zu sagen. Aber das wäre für den Umfang zu umfassend gewesen, und es erschien uns geboten, den Ausgangspunkt auch in der Bezeichnung unserer Tagungen zu betonen.

Von vielen Seiten ist es bemängelt worden, daß wir keine Thesen zur Annahme empfehlen und keine Resolutionen fassen. Trotz aller Vorschläge und Ratschläge sind wir auch diesmal nicht davon abgewichen, und wir glauben gute Gründe zu haben. Was wir anstreben, ist eine ruhige, sachliche Aussprache. Wer eine Ansicht oder Erfahrung mitzuteilen hat, soll sie ungehindert aussprechen, selbst auf die Gefahr hin, daß dem Kunsterziehungstag vorgeworfen wird, er habe es zu keiner Einigung gebracht, die Meinungen ständen einander schroff gegenüber. Wer genau zuhört, wird sich wundern, daß wir uns in den Grundsätzen einig oder doch sehr nahe sind, Resolutionen sind ein trügerisches und vielleicht gefährliches Ergebnis. Ihr Zustandekommen hängt von unberechenbaren Zufälligkeiten ab, ihre Beratung pflegt kostbare Zeit zu rauben. Und wenn sie gewonnen sind, bringen sie unsichere Gewinne und die sichere Gefahr, daß sie als eine Art Zwang aufgefaßt werden können. Wir wollen weder einen Druck ausüben, noch die Täuschung erwecken, daß wir in allem

einig sind. Doch diese Bemängelungen von Namen und Einrichtungen der Kunsterziehungsfrage treffen nur Äußerlichkeiten, die so oder so ausfallen können, ohne daß die Sache sich ändert. Es gibt aber Einwürfe, die an den Kern rühren, und die wir deshalb sehr ernst nehmen müssen.

Mit den Erinnerungen an die Schulzeit hängen alle die Bedenken zusammen, die sich gegen den Lehrer als den Vermittler künstlerischer Bildung richten. Ruhige, bedeutende und an sich wohlwollende Männer von reifem Verständnis denken mit Beklemmung daran, daß der Schule das letzte Gebiet, an das ihre Hand noch nicht gerührt hatte, das der Kunst, nun ausgeliefert werden solle. Sie werde auch hier alle Keime töten. Habe nicht die schulmäßige Behandlung der Religion, der Religionsunterricht, wesentlich mitgewirkt, die religiöse Empfindung und Sehnsucht zu töten und damit ein irreligiöses Geschlecht zu erziehen? Trage nicht die schulmäßige Behandlung unserer Dichter die Hauptschuld, daß unser Volk sich von ihnen abgewandt habe? — Habe die Schule es bisher vermocht, die freudige Liebe zur Muttersprache zu erwecken und zu pflegen, oder sei sie nicht vielmehr mitschuldig an der Gleichgültigkeit, Gefühllosigkeit und Verständnislosigkeit, mit der alle Schichten unseres Volkes das kostbare Gut der Muttersprache behandeln? Sei es nicht auffallend, daß das deutsche Volk seine alten Volkslieder nicht mehr singe, seit sie in der Schule gelernt werden? Und für die weitverbreitete Abneigung gegen körperliche Übungen müsse man den Turnunterricht mit verantwortlich machen. Nun wolle man dem Kind und damit dem kommenden Geschlecht auf dem gleichen Weg, der es irreligiös und sprachlos gemacht habe, der ihm Dichtung, Volkslied und Gymnastik verleidet habe, auch alle unbefangene Freude an der Kunst rauben.

Zugegeben, daß diese Vorwürfe nicht ohne Grund erhoben werden, folgt denn daraus, daß wir uns in die Unzuträglichkeiten ergeben sollen wie in schlechtes Wetter, über das wir keine Macht haben? Soweit die Schule falsche Wege gegangen, kann sie auf den richtigen zurückgeführt werden.

Daß die Mängel zu beseitigen sind, beweist innerhalb der herrschenden Zustände die Wirksamkeit einzelner hervorragender Lehrer. Wer von uns hat nicht die Erinnerung an eine Lehrerpersönlichkeit, deren Macht selbst dem gering begabten ein Fach, wie z. B. die Mathematik, lieb machen konnte? Diese begnadeten Lehrer wirken nicht durch methodische Kniffe, sie sind nicht etwa nur besonders geeignete Vehikel für den Unterrichtsstoff, sie wirken durch ihre lebendige Kraft, mit der sie Kräfte wecken. Nur darin liegt das Geheimnis ihrer Macht. Und in der Beobachtung ihres Wesens und Wirkens lernen wir erkennen, wo in unserm Schulwesen die Fehlerquelle steckt: die Schule geht vom Stoff aus und bleibt am Stoff kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln, dann würde sie noch viel mehr Stoff haben als heute und ihn doch spielend bewältigen. Die Schule zielt, weil sie vom Lehrstoff hypnotisiert wird, auf Richtigkeit ab, ihr Ziel sollte Wertigkeit (Qualität) sein, das ist das höchste und schließt die mechanische Richtigkeit ein, soweit nicht ebensogut darauf verzichtet werden kann. Mit ihrer

ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule uns satt gemacht. Sie sollte uns hungrig machen.[1])

Das ist nicht durch Reglemente und lernbare Methodik zu erreichen. Unterrichten, erziehen, ist eine Kunst; der Lehrer sollte eine künstlerische Persönlichkeit sein, und alle Lehrer, denen wir leuchtenden Blickes aus unserer eigenen Kindheit gedenken, sind es gewesen. Zum Lehrerberuf gehört eine besondere Begabung. Wer sie nicht in sich fühlt, sollte die Hand davon lassen, er würde sich und seine Schüler unglücklich machen. Aber die Frage nach der Begabung ist bei der Zulassung zum Lehrerberuf noch nicht üblich. Ja, die Erfahrung lehrt immer wieder, daß ganz oder halb unbewußt die entgegengesetzten Anschauungen herrschen. Ich habe mehr als einmal erlebt, daß, wenn ein als Mensch hervorragender Lehrer in einer Gesellschaft von Männern anderer Berufe Aufsehen erregt hatte, nachher Äußerungen laut wurden, die das allgemeine Vorurteil grell beleuchteten. Wie schade, daß er Lehrer ist, hieß es. Er ist ja viel zu gut dafür. Ja, ich habe es erlebt, daß aus diesem Gefühl heraus der Versuch gemacht wurde, einen Lehrer, dessen Charakter und Begabung Eindruck gemacht hatten, in einen andern Beruf zu befördern. Wie ein Schuljunge, der gesund und frisch ist, in Deutschland den Eindruck des Ungehörigen macht, so wirkt ein Lehrer von freiem, heiterem Wesen und überragendem Geist und Charakter als ein Widersinn.

Derartige Beobachtungen und Erfahrungen lassen erraten, wie selten die herrschende Gesellschaft in Deutschland mit dem Lehrerstand in Berührung kommt, welche Vorurteile sie beherrschen, und wie wenig sie sich bisher um die Schicksalsfrage der modernen Völker, das Problem der Jugenderziehung in und außer der Schule, gekümmert hat.

Die Einheit der künstlerischen Erziehung, die nicht als ein äußerliches Schmuckstück für Festtage gedacht ist, sondern als eine das Leben gestaltende Entwicklung der künstlerischen Anlagen, liegt zuoberst in der Persönlichkeit des Lehrers. Was er im Schüler ausbilden will, muß zuerst in ihm selbst Leben und Gestalt gewonnen haben. Auf Unterricht kann man sich von Tag zu Tag vorbereiten, auf die Ausübung einer erzieherischen Tätigkeit nicht.

Alle Schulreform sollte bei der Auswahl und Bildung der Lehrkräfte einsetzen. Nur wenn wir den Lehrer als Künstler auffassen und ihn als Künstler wirken lassen, werden die Übelstände verschwinden, die heute mit Mißtrauen gegen die Schule erfüllen. Nur der Lehrer kann die Schule retten. Dazu gehört aber auch, daß ihm die Stellung bereitet wird, die ihm gebührt. Wer von denen, auf die es ankommt, wird Lehrer werden wollen, wenn er selbst bei hoher Begabung und Leistung hinter dem ungebildetsten und unfähigsten der Angehörigen einer der herrschenden Klassen zurücktreten muß?

Da wir das Wesentliche vom Lehrer erwarten, geben wir uns nicht der Täuschung hin, daß praktische Ergebnisse von heute auf morgen erreicht werden können. Wir glauben auch nicht, daß es im einzelnen ohne

[1]) Vergl. »Briefe an die Verwaltung der Kunsthalle« 1893.

Mißgriffe und Irrtümer abgehen wird. Aber wir lassen uns dadurch nicht abhalten, Hand anzulegen, wo wir es vermögen.

Wir kommen nicht nur mit der Kritik des Bestehenden, sondern mit ganz bestimmten Vorschlägen.

Im Mittelpunkt des gesamten Erziehungswesens steht für uns die Entwicklung der Kräfte, nicht die Anfüllung mit Lehrstoffen oder die mechanische Erreichung eines Klassenziels.

Auf den Gebieten, die von den drei Erziehungstagen behandelt werden, sehen wir Ausgang und Ziel in der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, das heißt der gestaltenden Kräfte. Von allem Anfang an haben wir diese Forderung erhoben, zuerst mit ausdrücklichen Worten in der Broschüre »Versuche und Ergebnisse«, die 1899 von der Hamburger Lehrervereinigung herausgegeben wurde.

Die Ausdrucksfähigkeit ist eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes, die es von der ersten Dämmerung des Bewußtseins besitzt, und die es unbewußt entwickelt, bis es zur Schule kommt. In der Schule ist mit dieser Kraft und Fähigkeit bisher noch kaum gerechnet worden. Sie hat den großen Reichtum, den das Kind als sicheren und entwicklungsfähigen Besitz mitbringt, bisher nicht allein ungenutzt gelassen, sondern stets in kurzer Zeit zerstört. Sie behandelt das Kind, als käme es mit dem Eintritt in das Schulzimmer neu auf die Welt. Sie setzt nicht fort, sondern bricht ab und fängt etwas ganz Neues von vorn an. Was dabei zu Grunde geht, hat sie, selbst wenn sie es wollte, im ganzen Verlauf des Schullebens nicht die Macht zu ersetzen. In der ersten Schulzeit sollte sie gar nichts Neues vornehmen und nur bemüht sein, die Entwicklungskeime, die das Kind mitbringt, Wurzel schlagen zu lassen in dem neuen Boden. Geschieht es nicht oder bleibt es wie bisher beim Gegenteil, so wird es nicht gelingen, den Typus des freien, freudigen, aufgeweckten Menschen zu erziehen, über den das Philistertum und Duckmäusertum keine Macht hat.

Das Kind bringt tatsächlich sehr viel mehr mit in die Schule, als der Lehrplan des ersten Schuljahrs zu ahnen scheint. Es hat seine Sprache und vermag sich auszudrücken, daß es den Beobachter in Staunen setzt. Nach dem ersten Schuljahr kommt es nicht mehr vor, daß die Eltern und die Freunde des Hauses seine Worte und Wendungen aufheben und weitertragen. Fähigkeit und Trieb sind erloschen. Wenn das Kind zur Schule kommt, kann es in völliger Unbefangenheit alle seine Vorstellungen nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch den Stift ausdrücken. Sobald es Zeichenunterricht erhält, sind Trieb und Vermögen erstickt. Die Kräfte seines Körpers und seines Willens hat es vor der Schulzeit entwickelt in den Spielen und Tänzen, die seit Urzeiten Erbteil der Menschheit sind. Mit dem Turnunterricht, der diese natürliche Grundlage des Spiels und Tanzes nicht kennt, hört für das Stadtkind der Anschluß an das Erbgut auf, und die lebendigen Kräfte, die in Spiel und Tanz entwickelt waren, schlafen ein und sterben ab: denn jede körperliche Anstrengung erinnert an den Turnunterricht und erweckt Langweile.

In den Mittelpunkt der Erziehung der künstlerischen Fähigkeiten im

engeren, die bildende Kunst umfassenden Sinn stellen wir deshalb den Zeichenunterricht. Wir wollen ihn nicht, wie er bisher vielfach aufgefaßt worden ist, als ein Mittel zur Gewöhnung an Ordnung, Sauberkeit und mechanische Beharrlichkeit, sondern als die Entwicklung der Auffassungs- und Ausdrucksfähigkeit betrachten.

Im Sprachunterricht wollen wir die künstlerischen Triebe, die in der Kindersprache der ersten häuslichen Jahre so liebliche und duftige Blüten treiben, ungeknickt weiter entwickelt sehen. Durch die Nachtfröste der verfrühten Grammatik und einer erbarmungslosen Orthographie pflegen diese ersten Triebe schnell zum Absterben gebracht zu werden. Es ist besser, ungrammatisch und gut, als nach allen Regeln der Grammatik und qualitätlos zu sprechen und zu schreiben, und die Orthographie ist ein Götze, dem Hekatomben geopfert werden. Wir wollen nicht vergessen, daß die Freude am schlagenden, poetischen Ausdruck nicht erst ein Geschenk der höchsten Kultur ist, sondern ursprünglich mit im Besitze der Sprache steckt. Durch Orthographie, Grammatik und den Kultus der mechanischen Richtigkeit treibt die Schule uns diese unbefangene Freude aus. Die Mehrzahl behält sie nur auf dem Gebiet des Dialekts. Im Dialekt empfindet auch der durch die Schule gegangene die Qualität des Ausdrucks und freut sich daran. Wir wollen erstreben, daß die Schule uns nicht mehr hindert, die Schriftsprache so freudig zu behandeln wie bisher den Dialekt.

Auch der schriftliche Ausdruck soll eine natürliche und freudige Äußerung sein, die durch tägliche Übung gepflegt werden muß. Was hat bisher die monatliche Katastrophe oder Familientragödie des Aufsatzes zuwege gebracht? Erst wenn der schriftliche Ausdruck nicht mehr dazu benutzt wird, zugleich neue Stoffgebiete anzuschneiden, in denen der Schüler nicht zu Hause ist, und die er mit seinem eigenen Sprachschatz nicht bemeistern kann, erst wenn das Verlangen erhoben würde, daß die dem Schreibenden genau bekannten Stoffe gut dargestellt werden, wird das Gefühl für Wertigkeit des Ausdrucks, das der Deutsche heute nur noch im Dialekt besitzt, wieder entwickelt. Und darauf kommt alles an, wenn wir für die Dichtkunst empfängliche Seelen erziehen wollen.

In der Gymnastik können uns weder das deutsche noch das englische System genügen. Beiden fehlt von Hause aus das ästhetische Element. Unser Turnen hat die Neigung, in der ödesten, abstraktesten Schulmeisterei zu erstarren, und es gehört fast eine geniale Lehrbegabung dazu, es durch Belebung anziehend zu machen. Sport und Spiel der Engländer sind menschlicher und haben dem Turnen in Deutschland mehr und mehr das Wasser abgegraben, suchen aber in ihrer heutigen Gestalt, ebenfalls auf die Bedürfnisse des rohen neunzehnten Jahrhunderts zugeschnitten, ihr Ziel, wie das Turnen, in der Pflege der Kraft und Gesundheit, höchstens noch in der der Gewandtheit. Gefahr der Ausartung droht ihm nicht von der Schulmeisterei, die liegt nicht im englichen Blut, sondern von der Übertragung des Drum und Dran der englischen Pferderennen auf die Einrichtungen der Spiele menschlicher Wesen.

Vor den Gefahren und Einseitigkeiten beider Systeme kann uns nur

eine neue Gestalt der Gymnastik bewahren, die nicht auf brutale Kraft und höchste Leistungen im Wettkampf, sondern auf die Entwicklung des Ausdrucks, vorwiegend auf Schönheit ausgeht. Deshalb gehört in den Mittelpunkt der Gymnastik der Tanz im alten, seit dem Anfang des neunzehnten Jahrhunderts vergessenen Sinn, der auf den freien Gebrauch der erworbenen Kräfte ausgeht.

Der Tanz, nicht als Rundtanz, sondern als Reigen und Vortanz, wird nach uralter Weise, die noch im Kinderleben vor der Schulpflicht lebendig ist, die volle Herrschaft über den Körper zur Entfaltung bringen. Was das heißt, seinen Körper in der Gewalt haben, kann das lebende Geschlecht in Deutschland kaum noch aus der Beobachtung lernen. Wer das Glück hatte, Kaiser Wilhelm I. noch zu Anfang der achtziger Jahre auftreten zu sehen, hat ein Bild männlicher Kraft im Gedächtnis, die durch volle Selbstherrschaft zur Anmut geworden war.

Daß auch der Gesang — namentlich in der vergessenen Einheit mit dem Tanz — der unbefangenen Selbstdarstellung dienen kann, erscheint mir nicht zweifelhaft.

Was auf allen diesen Gebieten zu geschehen hat, läßt sich vorläufig im einzelnen nicht festlegen, weil die Erfahrung fehlt.

Wie weit die Werke der bildenden Kunst, der Dichtkunst oder der Musik in die Schule gehören, wollen und können wir nicht vorweg bestimmen. Nur soviel ist sicher, das Bild, das Dichtwerk, das Lied können nicht aus der Schule verbannt werden. Die Erfahrung muß lehren, was ohne Schaden zugelassen werden kann, und in welcher Form es zu bieten ist. Hier hängt beinah alles von der Persönlichkeit des Lehrers ab, der zuerst sich selbst zu prüfen hat. Eine Überfütterung ist sicher vom Übel. Wir wollen die Sehnsucht erwecken und die Wege weisen.

Daß wir dabei vom Nahen zum Ferneren und Fernen vorschreiten wollen, entspricht wieder den ältesten Grundsätzen der theoretischen Pädagogik, der die praktische so oft ins Gesicht schlägt. Wir wollen zuerst der Kunst des eigenen Volks, den Kunstwerken, die der Heimat entsprossen sind oder angehören, die Seelen bereiten.

Die Grundlage für jeglichen gesunden und stärkenden Genuß am Kunstwerk bildet das eigene Vermögen des Aufnehmenden. Nur wenn seine eigenen Kräfte das höchste in ihnen ruhende Maß der Ausbildung erfahren haben, wirkt die Aufnahme des Kunstwerks belebend und stärkend. Dies sagen wir denen, die die Befürchtung aussprechen, wir wollten die Kunst zu einem Genußmittel unter andern machen. Wo die Kunst einem kraftlosen Geschlecht als Reizmittel dient, wirkt sie zersetzend, und wer der schon allzugroßen Neigung unseres Geschlechts, es gut haben zu wollen und in Bequemlichkeit zu genießen, Vorschub leistet, begeht ein Verbrechen. Wir sind dem Popularisieren der Kunstwerke todfeind. Die Seelen emporreißen, nicht aber die Kunstwerke herabziehen!

Der zweite Kunsterziehungstag hat, dies ist der allgemeine Eindruck, deutlicher als der erste ans Licht gerückt, wohin wir streben. Es war dies vorauszusehen, denn auf dem Gebiet der Sprache und Dichtung ist länger und tiefer gearbeitet und sind mehr Irrwege auf-

gegeben und Irrtümer schon berichtigt als auf dem Gebiet der bildenden Kunst.

Wir haben Worte gehört, die uns ins Herz getroffen haben.

Mögen diese befreienden Worte wie ein Sturmgeläut durch die deutschen Lande klingen, daß alles Volk die Köpfe erhebt, und daß die Pedanten, die etwa noch am grünen Tisch, meilenfern vom Verständnis der Kindheit die Schule reglementieren, oder die etwa noch im Direktorenstuhl oder auf dem Katheder über die Köpfe der Jugend hinweg Verfügungen treffen oder dozieren, aufgeschreckt werden und zur Erkenntnis kommen, daß sie mit ihrem Reglementieren und Dozieren das Gefilde der Seligen, durch das auch heute noch der Mensch sein Leben betritt, in eine Folterkammer verkehren.

Wir nehmen es als ein gutes Omen, daß dieser zweite Kunsterziehungstag über unsere Muttersprache und unsere Dichtung auf dem Boden Weimars beraten hat, dem Mittelpunkt des Gebiets, daß die großen Sprachschöpfer unseres Volkes hervorgebracht oder beheimatet hat. An die Wartburg hat unser Volk in der tiefsinnigen Sage vom Sängerkrieg und vom Tannhäuser seine Erinnerung an die verklungene Musik der mittelhochdeutschen Dichtung geknüpft. Anf der Wartburg hat in Luthers, des Thüringers, Bibelübersetzung die Sprache, in der heute ganz Deutschland fühlt und denkt, ihre Kristallform gewonnen. In Erfurt wurde Meister Eckart geboren, der gewaltigste deutsche Sprachpräger vor und neben Luther, und in Weimar haben Goethe und die Seinen die Grundlagen für unsere neue Kultur gelegt. Was auf diesem Boden an künstlerischen Taten geschehen ist, hat uns mehr als Sprache und Dichtung gegeben, es ist in die politische Einheit ausgemündet. Auch wir wollen nicht vergessen, daß alles, was wir tun und wirken, in seinen letzten Folgen die Wurzeln unseres Volkstums trifft, und daß die Pfahlwurzel unseres Daseins als Volk: deutsche Sprache und Dichtung heißt.

(Aus der »Woche« Nr. 49.)

---

2. Meinholds Märchenbilder

Dresden 1903. (Rotkäppchen, Dornröschen à 3,60 M.)

Wer seine Kleinen in das vielseitig anregende Reich der deutschen Volksmärchen einführt und glücklich angesteckt ist von dem großen Gedanken der künstlerischen Erziehung unserer Jugend, der hat schon jetzt die Münchener und Wiener Bilderbögen mit ihren packenden, leider aber kleinen Märchenepisoden angeschafft, um nach der gemütvollen Behandlung einer reizenden Kindergeschichte die Freuden am Märchen in der stimmungsreichen Bilderbetrachtung wieder aufleben zu lassen. Dabei ist nicht nur mir, sondern gewiß auch noch vielen andern Schulmännern der Wunsch gekommen: »Wenn es nur Märchenbilder geben würde, die in großer Form und in herrlicher und charakteristischer Ausführung Szenen aus den bekanntesten Märchen vorführen, damit alle Schüler zugleich

schauen, studieren und ästhetisch genießen können, nicht bloß in einer unvergeßlichen Stunde des Schullebens, sondern immerzu durch das zum anziehenden Wandschmuck gewordene Bild!« Dieser Wunsch ist in Erfüllung gegangen. C. C. Meinhold & Söhne-Dresden haben den bekannten Pädagogen Lehmensick und den tüchtigen Künstler Elssner gewonnen und mit ihrer Hilfe Bilder auf den Markt gebracht, die uns das sein können, was wir schon lange als Bedürfnis fühlten und suchten. Zunächst erscheinen Rotkäppchen, Dornröschen, Frau Holle, Schneewittchen und die Bremer Stadtmusikanten, und wir geben uns der frohen Hoffnung hin, daß damit der Zyklus noch lange nicht beendet ist, daß besonders die Märchen, welche in der Zillerschen Schule bevorzugt sind, ein klangreiches Begleitmotiv durch das Märchenbild erhalten. Von den obengenannten Bildern liegen mir die zwei ersten vor. Sie imponieren schon durch ihre Größe, durch ihre Bildfläche 96 : 65 cm. In dem größten Klassenraum können sie von allen Kindern genau betrachtet und bewundert werden. Das Staunen kommt so sicher wie der Frühling nach dem Winter. In technischer Beziehung sind die beiden Bilder ausgezeichnet gelungen. Die Zeichnung ist fein, die Farben sind prächtig. Ein wirklicher Künstler hat sich in das Märchen vertieft, vertieft wie sein großer Landsmann Hermann Vogel. Auf seinem ersten Werk zeigt er uns im Vollbild ein allerliebstes Rotkäppchen. Es geht neben dem zähnefletschenden Wolf und ahnt nichts von der drohenden Gefahr. In der Umrahmung, die im Jugendstil gehalten ist, sehen wir oben die warnende Mutter daheim und das teuflische Tier an der Großmutter Hütte, unten den verkappten Raubmörder, die von Wucher- und Kornblumen umsäumten Geburtstagsgeschenke und die gelingende Rettungstat. Das zweite Werk hebt das zwischen Rosen schlafende Dornröschen aus dem Ganzen heraus. Es ist der Augenblick gefaßt, in dem der Prinz überrascht ist von der blendenden Schönheit der verzauberten Königsmaid. Im Hintergrund sitzt die Spinnerin, mit deren Spindel das aus Hexenmund angekündigte Unheil geschah. Rosenranken und Rosengruppen umgeben das Hauptbild und umschließen am Fuß desselben die schlafenden Pferde und Hunde im Hof, das ruhende Königspaar mit seinem Hofstab und die humorvolle Küchenszene. So viel vom Inhalt! In der künstlerischen Würdigung der Bilder sehen wir vom Meister alle Ideen erfüllt, die der Philosoph Rosenkranz als Kriterien eines Kunstwerkes aufgestellt hat. Alles ist historisch wahr, natürlich wahr, psychologisch wahr. So wie es in den Märchen steht, ist es auf dem Bilde zu schauen. Rotkäppchen ist in einem herrlichen deutschen Wald mit ragenden Bäumen, schlingenden Sträuchern, gleißenden Pilzen, bemoosten Felsen und rotem Fingerhut. Auch das Dornengeflecht, welches das schlafende Königshold umgibt, und der Sonnenstrahl, welcher in die Kemenate fällt, sind recht natürlich ausgefallen. Und wenn wir den Menschen und dem Wolf in die Augen schauen, dann sehen wir im Antlitz den Spiegel einer reinen, staunenden oder auch satanischen Seele. Wer das deutsche Märchen so wahr malt wie Elssner, der hat etwas menschlich Bedeutsames nicht bloß für den Augenblick geschaffen, sondern etwas Bleibendes dargestellt, das sich durch seine künstlerischen Qualitäten

von selbst Bahn brechen wird. Die Charakteristik zieht mächtig an, der Blick bleibt trotz der Beigaben, die mit Recht in matteren Farben gehalten sind, auf das Hauptbild konzentriert. Kein Wunder, daß durch diese Einheit in der Form wie durch die vielen andern Vorzüge der Beschauer mit einer Harmonie der Stimmung das Bild verläßt und daß sich dieser ästhetische Genuß immer wiederholt, wenn wir das Schöne, welches wir einer unserer rührigsten und verdienstvollsten Kunst- und Buchhandlungsfirmen eben so sehr verdanken wie ihrem gewandten Meister und geschätzten Berater, interesselos — das Wort im Kantschen und Herbartschen Sinne genommen — auf uns wirken lassen! Wer die Bilder, von welchen das Stück nur 3,60 M kostet, für die Kinderstube und die Schule erwirbt, der wird seinen Kindern denselben reinen Genuß verschaffen wie sich selbst.

H. Schreiber-Würzburg,
Verfasser der Schrift: Gebet dem Kinde was des Kindes ist

---

3. Zu dem Kampfe gegen die Herbartische Pädagogik

1. Auf unsere Mitteilung S. 495 des vorigen Jahrganges hat Herr Rißmann in der »Deutschen Schule« 1903, S. 660 eine Entgegnung veröffentlicht, auf die wir kurz eingehen müssen.

Zunächst hält er trotz unserer Unterscheidung daran fest, daß wir ihm »persönliche Motive« untergelegt hätten. Wir wollen in diesem Augenblicke über den Sprachgebrauch nicht mit ihm streiten, haben aber nicht, wie er sagt, »vergessen«, was wir über das Sachliche seiner Ausführungen behauptet, über seine Absicht »z. B.« gemutmaßt und später über diese Mutmaßung erklärt haben. Ob wir ihm dabei, abgesehen von den Ansichten, Unrecht getan haben, wird sich ja wohl zeigen müssen, und dann werden wir ungerufen da sein.

Weiter legt er Wert darauf, daß die von uns angeführte Schlußbemerkung über den »Bankerott« nicht von ihm herrühre, wie wir angenommen hatten, sondern von Prof. Th. Ziegler. Das läßt sich sogleich in Ordnung bringen. Prof. Ziegler sagt wirklich S. XXXV des Handbuches: »Aus diesem Bankerott, der der Herbartschen Pädagogik angekündigt ist, ergibt sich, daß die deutsche Lehrerschaft sich von ihr loszumachen hat, wenn sie weiterkommen und mit der wirklichen Wissenschaft fortschreiten will;« so weit hat Herr Rißmann zitiert, Prof. Ziegler dagegen fährt noch fort: »es ergibt sich aber auch die Lehre, daß man dann nicht alsbald wieder an ein anderes System den Kahn der Pädagogik anbinden soll, und wäre es selbst dasjenige von Kant.« Man sieht, daß nun Prof. Zieglers Behauptung merklich anders lautet als das, was die verkürzte Anführung erkennen ließ; so stimmt sie dazu, daß er in seiner »Allgemeinen Pädagogik« gesagt hat, zum Weiterbau der Pädagogik gehöre jetzt vor allem »gesunder Menschenverstand«. Man könnte nun nach Herbart oder nach den jetzigen Kantianern hinüberblicken, doch

wollen wir das nicht tun, wie wir ja auch von Zieglers andern Ausführungen nur hervorgehoben haben, daß sie sachlich auf Herrn Rißmanns drei Ablehnungsgründe hinauslaufen. Wenn dieser aber jetzt weiter sagt: unsere Annahme sei »ein schwer zu begreifender Irrtum«, so hätte das sachgemäß heißen müssen: ein leicht zu begreifender Irrtum. Die Form des Zieglerschen Satzes (»der der Herbartschen Pädagogik angekündigt ist«) ist so, daß er sehr wohl der Zusatz eines andern sein könnte; er bildet in der Wiedergabe einen besonderen Absatz von drei Zeilen, und Anführungsstriche sind nicht angewendet. Ferner war das Maiheft der »deutschen Schule«, welches die Stelle aus dem »Handbuch« brachte, vor Pfingsten da, das Handbuch selbst aber fanden wir im Buchhandel noch nicht vor, und nach in Leipzig erhaltener Auskunft ist es »zwischen dem 6.—10. Juni angezeigt, und kann kaum eher ausgegeben sein«. Also ist Zieglers Ausführung aus dem noch nicht erschienenen Handbuch in der »Deutschen Schule« abgedruckt worden und unsere Bemerkung dazu wenigstens vor dem des Handbuchs geschrieben. Die Ankündigung des »Bankerottes« erschien uns bloß als der derbere Ausdruck dessen, was Herr Rißmann früher am Schlusse seiner Artikel (a. a. O. S. 186) von der »historischen Mission« und von der »monumentalen Bedeutung« der Herbartschen Pädagogik gesagt hatte, und einen andern Unterschied sehen wir auch jetzt nicht. In den letzteren Ausdrücken sei, so glaubten wir, der eigentliche Zielpunkt der kritischen Arbeit des Herrn Rißmann angedeutet. Darauf bezieht sich nun der Hauptsatz der Entgegnung, den wir vollständig hersetzen.

»Der Grund davon, daß ich meine Aufsätze in Heft 1—3 gerade jetzt veröffentlichte, liegt klar genug zutage. Es ist die babylonische Verwirrung, die gegenwärtig auf dem Gebiete des Herbartianismus herrscht, und die neuerdings auch jenseit des Rahmens der Schule lästig zu werden anfängt. Schon daß man rein Zillersche Auffassungen (Kulturstufen, Konzentration, Formalstufen u. a.) ohne jeden Gewissensbiß mit der Etikette »Herbartsche Pädagogik« versieht, ist schlimm genug; aber auch die Zillerschen Lehren sind von den thüringischen »Revisionisten« teilweise so gründlich bearbeitet und verändert worden, daß man eigentlich gar nicht begreift, wie die Orthodoxie der Partei dieses fortgehende Attentat bisher ohne ein kräftiges »Quos ego!« mit ansehen konnte. Nicht geringer ist die Verwirrung außerhalb der Schule. Der neue Berliner Lehrplan z. B., der mit den konzentrischen Kreisen im Geschichtsunterricht gebrochen hat und in seinem methodologischen Beiwort einige Bemerkungen enthält, die an Zillers Formalstufenlehre anklingen, gilt als Beweis dafür, daß »Herbart« nun auch in die Reichshauptstadt eingegangen sei. Voluntaristen aus Überzeugung treten frischweg für die Zillersche Methode ein, ohne die Widersprüche zu merken, in die sie geraten. Gegenüber dieser Konfusion, die, wenn das noch länger so fortgeht, unser pädagogisches Denken geradezu ruinieren muß, erschien es mir dringend geboten, das festzustellen, worin das eigentliche Wesen der Herbartschen Pädagogik bestehe. Das allein war meine Absicht. Daß ich dabei auch meinen ablehnenden Standpunkt zu begründen versuchte, war selbstverständlich. Wem unter

den Gegnern es ehrlich um die Sache zu tun ist, der widerlege mich! Schmähen und Verleumden ist billig, kann aber doch weder der Sache dienen, die man vertritt, noch die Wissenschaft fördern, deren Fortschritt uns allen, Herbartianern wie Nichtherbartianern, am Herzen liegt.«

Also der Fortschritt der Wissenschaft liegt beiden Teilen am Herzen! Dieser Satz sei zu allernächst noch einmal hervorgehoben, selbst für den Fall, daß der Verfasser den Schreiber dieser Zeilen nicht mit einrechnet. Ähnlich, nur in mehr praktischer Färbung, sagt Friedr. Schaefer am Schlusse einer kritischen Arbeit über »Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung« (Deutsche Schule 1903, S. 236): »Im Grunde besehen, wollen wir ja alle dasselbe. Nicht geben, sondern entwickeln! Nicht gängeln, sondern die Kräfte in Freiheit sich entfalten lassen: flammam alere!«

Stellen wir uns nun auf den Standpunkt, daß nur die Absicht, der Verwirrung zu wehren, geleitet habe — sie war auch schon am Schlusse der kritischen Artikel (S. 186) ähnlich ausgesprochen worden — so wird doch die Sachlage für uns keineswegs klarer. Wir glauben gar nicht, daß das behauptete Maß von Verwirrung wirklich vorhanden gewesen ist, und daß der jetzige Zustand zum Ruin des pädagogischen Denkens führen müsse, wenn auch vielleicht zum Ruin bestimmter Denkweisen und Maßregeln. Richtig ist nur, daß mit dem Eindringen des Herbartianismus in immer weitere Kreise eine Menge von vermittelnden Ansichten und Praktiken zum Vorschein kommt, die nicht immer zum Vorteile der Klarheit, gleichsam die Farbe des Stromes mit bestimmen. Wir können uns aber auch an Fälle erinnern, in denen gerade die Gegner, wenn sie eine besondere Ansicht vornahmen, diese mit einem das Urteil erweiternden Sammel-Namen bezeichneten. Dieses wie jenes können wir kaum ganz verhindern, es berichtigt sich jedoch im natürlichen Laufe der Dinge meist ganz von selbst; wir beteiligen uns bloß nicht selbst an dem blassen Gebrauch des historischen Namens. Noch weniger aber wollen wir es hindern, daß Überlegung und Handeln in der Wechselwirkung der Meinungen und Versuche weiter schreiten. Welche »Orthodoxie der Partei« hiergegen einschreiten soll, ob eine Majorität oder eine Autorität, darüber müßten wir erst Herrn Rißmann fragen. Einen Parteitag, der »Revisionisten« durch eine Majorität niederbeschließt, haben wir nicht, und denen, die das haben oder wünschen, liegt wohl die Wissenschaft an einer andern Stelle am Herzen als uns. Über den Verein für wissenschaftliche Pädagogik kann sich Herr Rißmann hinsichtlich der Gebundenheit wie der Freiheit aus seiner eignen Zeitschrift genügend unterrichten. Darin sagt der Berichterstatter über die Berliner Versammlung zu Pfingsten 1902 (S. 379), es sei für jeden Besucher, der es noch nicht wußte, zu erkennen gewesen, »daß seine Mitglieder als allgemeinen Beziehungspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen die Herbartsche Pädagogik und Philosophie — und nicht zuletzt den Ausbau der ersteren durch Ziller — ansehen. Der gemeinsame Boden gibt den Beratungen den Anstrich des Abgerundeten, Einheitlichen. . . Der gemeinsame Boden verhindert aber die Mitglieder nicht, über einzelne Punkte verschiedener Meinung zu sein und ihre abweichende Ansicht mit Eifer und Wärme zu verteidigen. . . Die Mitglieder

begnügen sich mit einer offenen Aussprache und einer möglichst scharfen Begründung ihrer Ansichten, dort rechtzeitig abbrechend, wo sich herausstellt, daß eine Einigung vor der Hand nicht zu erzielen ist. In wissenschaftlichen Dingen können ja auch Majoritäten nicht den Ausschlag geben.« Ebensowenig sollen Autoritäten einen Einfluß, der nicht mit dem Gewicht der Argumente zusammenfällt, ausüben. In einem etwas kritischen Falle, nämlich nach der Eisenacher Versammlung im Jahre 1895, hat daher der Vorsitzende des Vereins, Prof. Vogt, einigen Würzburger Mitgliedern seinen abweichenden Standpunkt dargelegt, darnach aber geraten, sie möchten »einen Flügel bilden«. Und das war eigentlich schon vorher geschehen.

Der Überblick über die Entwicklung der einzelnen pädagogischen Lehren (z. B. Erziehungszweck, Kulturstufen im Unterrichte usw.) könnte gewiß oft klarer sein, aber — wir hatten ja auch gleich im Anfange (S. 329) anerkannt, daß die Artikel des Herrn Rißmann auch Richtiges und Beherzigenswertes enthalten. Will also die »Deutsche Schule« immer recht sorgfältig unterscheiden, was Herbart, was Ziller, was die thüringischen »Revisionisten« u. s. f. über bestimmte Fragen gelehrt haben, dies auch durch Namen immer deutlich ausdrücken und die Sammelnamen Herbartianismus u. a. ganz vermeiden, so könnten wir ihr und allen, die es nachmachen, nur dankbar sein, und wir wollen über die Erfahrungen, die damit zu machen sein dürften, jede Mutmaßung unterlassen. In dieser Hinsicht ist auch die Arbeit von E. v. Sallwürk über Ziller als Interpreten der Herbartischen Pädagogik (5.—7. Heft der »Deutschen Schule« 1903) zu begrüßen, abgesehen davon, daß die darin sich kundgebende Tendenz gegen Ziller doch eine — Tendenz ist.

Allerdings darf bei solcher Unterscheidung auch kein Zieren und Sträuben sein gegen das, was der Lauf der Dinge bringt oder die Geschichte lehrt. Wenn Herrn Rißmann die angebliche Verwirrung im Herbartianismus, d. h. das Fortschreiten, das Spalten in Richtungen, die Kompromisse mit den Verhältnissen, lästig fällt, so erinnert das etwas an den Mann, den der Dichter im Distichon klagen läßt, das Leben sei so kurz, und die Weltgeschichte werde immer länger. Was er ferner aus der Reichshauptstadt erzählt, das finden wir weder so unsinnig noch so unsagbar schrecklich wie er. Man gehe doch nur einige Jahrzehnte zurück und sehe zu, wer damals die angeführten Streitpunkte so oder so ansah. Oder man frage sich, wie Pestalozzi in Preußen eingezogen ist, trotzdem man da einst Jena hinter sich hatte und eine Periode der Hoffnung auf die Macht der Erziehung anfing! Ist er etwa jetzt schon ganz drin? Wie weit haben sich ferner die Revisionisten aller Landschaften und aller Schattierungen von den Daumenknöcheln des Buches der Mütter, von dem Loch in der Tapete und von Wichtigerem entfernt! Darf man glauben, daß alles, was gerade in unserer Zeit an den Namen Pestalozzis gehängt wird, auch mit Recht daran hänge? Soll nun der Name bloß als ein Mittelpunkt der Verwirrung behandelt und sein Gebrauch verboten werden? — Doch zurück! Wir verstehen die aus der Entgegnung und aus dem Schlusse der Arbeit selbst erkenntliche Sorge um den zu weiten Gebrauch des

Namens nicht — aber was genaue begriffliche und historische Feststellung zur Einschränkung tut, das kann bloß willkommen sein.

An dieser Genauigkeit fehlt jedoch nach unserer Meinung in der Kritik des Herrn Rißmann ziemlich viel; die vorhandenen Hilfsmittel sind keineswegs erschöpfend und gründlich benutzt, und »das eigentliche Wesen des Herbartianismus« ist vielfach unrichtig bestimmt. Daran hat die Entgegnung nichts geändert, und davon darf sie den Blick nicht ablenken. Es nützt nichts, wenn wir zwei Schlußsätzen derselben zwei andere entgegenstellen wollten: »Ablehnen« ist billig, wenn man es darnach macht, und: Wem es erdlich um die Sache zu tun ist, der sollte nicht erst aus einer Widerlegung das zu hören verlangen, was schon vorher da war. Aber das sei zum Schlusse gesagt: Trotzdem durch die Kritik eine gewisse Verwirrung wirklich geschaffen worden ist, müssen wir doch nach den implicite gegebenen Versicherungen hoffen dürfen, daß es gelingen werde, das Wesentliche wieder klarzulegen.

2. Zur Klärung sucht eine Arbeit von Fr. Franke beizutragen: »Über Sallwürks didaktische Normalformen, ihre geschichtliche Stellung und ihre Bedeutung für die Gegenwart.« (»Päd. Studien« 1903, 6. Heft.) Zuerst wird Sallwürks Schema für die Durcharbeitung einer Lektion vorgeführt. Der Verfasser meint, daß dieses Schema ohne das Zillersche nicht so hervorgebracht worden sein würde. Es weicht von demselben im ganzen wenig ab, wesentlich aber da, wo das begriffliche Ergebnis der Lektion festgestellt wird; denn dieses soll nach Ziller der Lehrer mit dem Schüler »herausarbeiten«, Sallwürk will es in der Sprache der Wissenschaft (oder des Lehrbuches) geben. (Hier läßt der Verfasser Prof. Natorp unerwähnt, der in seiner ausführlichen Besprechung der Schrift Sallwürks, Rheinische Blätter 1902, S. 112, zu diesem Punkte sagt, diese Synthesis müsse »ganz des Erkennenden ureigenste Tat sein.« Freilich hätte der Verfasser dann wohl auf Natorps logische und psychologische Ansichten eingehen müssen, während er sogar die Art, wie Sallwürk Logik und Psychologie im Unterrichte nebeneinander stellt, nur kurz als eine sozialpädagogische Verirrung anführt.) — Darauf werden Sallwürks historische Ausführungen beleuchtet und insbesondere gezeigt, daß die Zillersche Schule nicht mehr Herbarts und Zillers Stufenlehre so gleichsetze, wie Sallwürk behauptet; die Abhandlungen von Glöckner und Just im 24. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1892 werden, ebenso wie die damaligen Verhandlungen des Thüringer Herbartvereins meist gar nicht beachtet. (In den »Rheinischen Blättern« 1902, S. 187 sagt dagegen G. Sievert, »daß die hauptsächlichsten Doktrinen Zillers und seiner Jünger mit Herbarts Lehre nichts zu tun haben, worauf kein Geringerer als der geistreiche Herbartkenner v. Sallwürk seit Jahren hinweist, ohne gehört zu werden.« Zu weit rückt auch Rißmann Zillers Formalstufen von Herbart ab, wenn er sie eine der »rein Zillerschen Auffassungen« nennt; ohne Herbarts Stufenlehre, meint Franke, würde Zillers Formalstufentheorie gar nicht so vorhanden sein. Es fehlt aber an dieser Stelle der Gedanke, daß durch bloße richtige Interpretation, z. B. Herbarts, nicht in allen Fällen auch schon etwas

bewiesen ist, am wenigsten natürlich, wenn man, das Ausgelegte samt der Auslegung gleicherweise »ablehnt«. Hingegen hebt Franke den wertvollen Gedanken Sallwürks hervor, Herbarts Stufenlehre sei überhaupt noch nicht soweit ausgebildet, daß sie das Tun unmittelbar regeln könne, und diese Lücke müsse ausgefüllt werden — fügen wir bei: in Zillerscher Weise oder besser. Vergl. darüber Vogt im 12. Jahrb. S. 130 ff.) — Weiter findet der Verfasser, daß Sallwürks Grundansichten sich von Herbart ab« und nach der Seite der modernen Sozialpädagogik hingewendet haben; das Schema entspreche aber diesen Grundansichten nicht ganz, sondern bleibe dem Zillers noch zu ähnlich. — Am Schlusse werden einige Aussprüche von Natorp und Rißmann angeführt, aus denen der Verfasser folgert, daß diese Richtung der Kritik vor allem auf die ihr genehmen Grundansichten gesehen, dagegen das historische Verhältnis der von Sallwürk vorgeschlagenen praktischen Maßregeln zu denen Zillers bezw. Herbarts anscheinend nicht durchschaut habe. — Die Arbeit hat auf Sallwürks oben angeführte Abhandlung über Ziller wohl noch nicht Rücksicht nehmen können, es ist aber leicht, nunmehr eine Anwendung darauf zu machen. Dagegen bedauern wir, daß auch auf Sallwürks Artikel über Herbart in K. A. Schmids Geschichte der Erziehung, 4. Bd., II. Abt. 1898, nicht Bezug genommen ist. Derselbe enthält neben einigen Auffassungen und Urteilen, denen wir nicht beistimmen können, eine eingehende Analyse der »Allgemeinen Pädagogik« Herbarts und führt dabei den Nachweis, daß das II. Buch (Vielseitigkeit des Interesse) und das III. Buch (Charakterstärke der Sittlichkeit) einen bis ins Einzelne gehenden Parallelismus der Glieder zeigen, der nur durch spätere Überlegungen etwas gestört ist. Willmann hatte darauf kurz hingewiesen (Jahrb. 5, S. 131); Stoy und nach ihm Ziller verglichen die »Allg. Päd.« mit einem gotischen Bau. Doch kann dieser Vorzug des feinen systematischen Baues auch überschätzt werden. Wenn Sallwürk in den »Normalformen« sagt, Zillers Umbildung von Herbarts Stufenlehre habe Herbarts schöne Harmonie zerstört, so hat er recht; wenn er aber Zillers Umbildung, auch wenn sie nicht ganz gelungen ist, an sich als eine notwendige Arbeit anerkennt, so tut er doch nicht recht, sie wegen jener Störung zu tadeln — der Standpunkt des bloßen, mit Wohlgefallen an dem Werke hängenden Interpreten! —e.

---

4. Mädchenfortbildungsschule

Die allgemeine obligatorische Mädchenfortbildungsschule, Vortrag, gehalten von Joh. Hofmann, Rektor in Rauenstein, auf der Allgem. meiningischen Lehrerversammlung. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich.

Es ist ein Mitglied des Vereins der Herbartfreunde, das hier das Wort zur Mädchenfortbildungsfrage ergreift. Der Inhalt läßt sich wie folgt skizzieren.

Ia) Die Mädchen-Fortbildungsschule ist notwendig 1. wegen der gegenwärtigen Gefährdung des Familienlebens; die Frauen müssen auch dazu, insbesondere zur Idealität und zur Wirklichkeit, erzogen werden. Der Industrialismus, der den Mann und schließlich auch die Mutter und die Töchter aus dem Wohnhaus hinausführt, zerstört das deutsche Familienleben; die hauswirtschaftliche Ausbildung sinkt an Qualität; das Weib wird durch die Fabrikarbeit entweibt, auch seine Intelligenz leidet Schaden. Da soll nun die Schule eintreten und abwehren und neu schaffen, 2. wegen der gehobenen Lebenshaltung. »Die Arbeiterfamilie stellt heute ganz andere Anforderungen an den Speisezettel als ehemals.« Es gibt unzweideutige Zeichen vom steigenden Wohlstand der sogenannten niederen Klassen (Statistik der Sparkasse und des freiwilligen Versicherungswesens). Umfang und Inhalt der Pflichten der Hausfrau sind überhaupt größer geworden; daher besteht die Notwendigkeit der Mädchen-Fortbildungsschule auch für die bürgerlichen Kreise und für die ländliche Bevölkerung, bei der Eintönigkeit der Beköstigung, Mangel an Geschmack, an Schmuck des Lebens und an Handfertigkeit beklagt wird, 3. wegen des erschwerten Fortkommens unverheirateter Töchter. Hier setzen die Fachschulen ein; aber auch die allgemeine Mädchen-Fortbildungsschule kann schon für den Existenzkampf Hilfen an die Hand geben, 4. wegen der gesteigerten Ansprüche rechtlicher Art an die Frauen (Vormundschaft über eigene und fremde Kinder). Ib) Die Mädchen-Fortbildungsschule ist ein pädagogisches Postulat, denn 1., die Schuldisziplin, die behütenden Einrichtungen der Volksschule, hören mit 14 Jahren zu bald auf, besonders im Hinblick auf die zweifelhafte Atmosphäre, in die sich das Fabrikmädchen begibt, 2. nach der Schulentlassung kommen erst die schönsten Jahre für die Charakterbildung. Gesinnungsunterricht soll beitragen zur reicheren Gestaltung des weiblichen Innenlebens, zur Durchbildung des Mädchens und der Jungfrau zu reiner edler Weiblichkeit.

II. Der Unterricht ist demgemäß zweifach, er ist Fach- und Gesinnungsunterricht. Jener besteht in

1. Gesundheitslehre,
2. Erziehungslehre,
3. Wirtschaftlichem Deutschunterricht,
4. Hauswirtschaftlichem Rechnen,
5. Hauswirtschaftlicher Buchführung,
6. Handarbeitsunterricht —

alles zusammengefaßt in dem Begriff der Haushaltungskunde. Die Erziehungslehre (übergreifend auf Gesundheitslehre) zielt geradewegs auf die künftige Mutterschaft: »Eine eingehendere Besprechung erfordern die Lebensbedingungen der Säuglinge und ihre ersten Seelenregungen, denn bei dem Umgang mit den ganz Kleinen stößt man noch auf sehr viel Unverstand.« — Ein sehr großer Nachdruck wird auf die hauswirtschaftliche Buchführung gelegt, sie gehört »unbedingt zur Sicherung der Familienexistenz«, erforderlich ist ein Kassebuch und ein Tagebuch. — Der Handarbeitsunterricht erstrebt praktische Verwendbarkeit der Arbeiten; die manuelle Arbeit muß überall geistig durchdrungen sein. Großer Wert ist auf Aus-

besserungsarbeiten zu legen. Außerdem wird gefordert praktischer Kochunterricht.

Der Gesinnungsunterricht schließt sich an literarische Stoffe an, als da sind »Der arme Heinrich«, »Das Lied von der Glocke«, »Hedwig, Gertrud, Armgard aus Wilhelm Tell« u. a. Herzensbildung, Förderung des Innenlebens wird damit erstrebt. Losgelöst davon, sowie vom Fachunterricht sind noch folgende Angelegenheiten aufgezählt: Der Wert einer vernünftigen Hausordnung, einer Familienchronik, der Wert guter Manieren, über die Geselligkeit im Familienkreise usw., die als Vorträge dem Schulleben zugewiesen sind.

Das vorstehend nur kurz skizzierte Schriftchen verdient allgemeine Beachtung und wird besonders allen denen empfohlen, die sich in die behandelte Frage einführen wollen, womit nicht gesagt sein soll, daß der Verfasser in jedem Punkte unbedingte Zustimmung verdiene.

Steinach M. Schmidt

5. Ferienkurse in Jena

August 1904

Das Programm der diesjährigen Ferienkurse wird in der nächsten Zeit verschickt werden. Es enthält folgende Abteilungen:

1. Naturwissenschaftliche Kurse.
2. Pädagogische Kurse.
3. Kurse aus dem Gebiet der Frauenbildung.
4. Theologische, geschichtliche, philosophische Kurse.
5. Kurse aus dem Gebiet der Kunst.
6. Sprachkurse:
   a) deutsche Kurse für Ausländer,
   b) englische Kurse } für deutsche Lehrer und Lehrerinnen.
   c) französische Kurse } für deutsche Lehrer und Lehrerinnen.

Auskunft erteilt das Sekretariat:

Frau Dr. Schnetger-Jena, Gartenstr. 2.

6. Eine neue Zeitschrift für die Lehrerbildung

Blätter für die österreichischen Lehrerbildungsanstalten

Herausgegeben von J. Hiersche und K. Jlle, Hauptlehrer an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Eger

Die Blätter erscheinen bis auf weiteres zwanglos, alle 6—8 Wochen.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Lehmann, Rud., Schopenhauer. Ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik. Berlin, Weidmann, 1894. 8⁰. III, 200 S. 4 M.

Der Verfasser war früher, wie er im Eingange des vorliegenden, durchaus interessanten und lehrreichen Buches gesteht, in »jugendlichem Glaubenseifer« der Schopenhauerschen Philosophie zugetan, mußte aber bald ihre innere Unhaltbarkeit (wie die jeder Metaphysik) erkennen. Zunächst war es ihre völlige Unbrauchbarkeit für ein werktätiges Leben, die die Entzweiung herbeiführte: wer mit Ernst ihre Konsequenzen zu ziehen versuche, sehe sich entschieden zu beschaulicher, aber taten- und hoffnungsloser Einsamkeit gedrängt. Dazu kam die Überzeugung von ihrer theoretischen Unhaltbarkeit: »Sobald ich den Kantischen Kritizismus nicht mehr durch Schopenhauers Brille betrachtete, mußte dieser Hauptbundesgenosse Schopenhauers sich in einem vernichtenden Gegner verwandeln.« In der Folgezeit wurde ihm, wie leicht begreiflich, Schopenhauer selbst zum Problem, und die Frucht der Bemühungen, seine Philosophie in ihrer psychologischen und historischen Bedingtheit aufzuzeigen, ist das vorliegende Buch. Es zerfällt in vier Hauptabschnitte: 1. »Persönlichkeit und Philosophie«, S. 13—44. Im Gegensatze zu Kuno Fischers Auffassung weist der Verfasser nach, daß nur für den, der sich ausschließlich an die Außenseite der Lebensgestaltung halte und das Innenleben des Philosophen gar nicht oder doch nur in einzelnen Zügen berücksichtige und weiterhin allzu überwiegend das höhere Lebensalter ins Auge fasse, eine Discrepanz zwischen Lehre und Leben bestehe und daß Schopenhauers Philosophie ebensogut innerlich erlebt sei wie jede andere echte Philosophie. »Die Triebfeder, die, im tiefsten Grunde des Menschen entspringend, das Wesen seiner Philosophie bestimmt, ist das Streben nach Befreiung von starken und peinvollen Instinkten, so stark und so peinvoll, daß das Intellektualleben auf die Dauer kein ausreichendes Gegengewicht gegen sie bildet und der Mystizismus als ideelle Zuflucht erscheint« (S. 43 f.). 2. In zweiter Linie kam es dem Verfasser darauf an, zu

zeigen, inwiefern Schopenhauers Philosophie die allgemeinen Züge ihres Zeitalters trage: »Zwei entgegengesetzte Strömungen sind es vor allem, welche deutlich erkennbar die Philosophie Schopenhauers nach entgegengesetzten Richtungen bestimmen und vielfach in augenfälligstem Widerspruch hervortreten. Aber es sind nicht gelegentlich auftauchende Richtungen, wie sie der Tag bringt und Zufall oder Willkür aufgreift; vielmehr sind es tiefe und mächtige Kulturströmungen, welche das deutsche Geistesleben in seinem Innersten ergriffen und beeinflußt hatten, ehe sie in Schopenhauers Werken einen wenn auch unausgeglichenen Ausdruck fanden; ja sie sind, wie alles, was im stande ist, ein Zeitalter in tiefe und dauernde Bewegung zu versetzen, im Innersten der Menschennatur und in den Gesetzen der Geschichte begründet. Mit den Namen, unter welchen sie bei uns in die Erscheinung getreten und historisch geworden sind, heißen sie Aufklärung und Romantik.« Dieser doppelte Einfluß tritt im Hauptwerke des Philosophen, dessen Titel schon die Zwiespältigkeit verrät, besonders augenfällig zu Tage: »Schopenhauers Lehre von der Welt als Vorstellung ist ebenso entschieden vom Rationalismus beeinflußt, wie seine Willenslehre von der Romantik« (S. 59). Allein weder hier, noch sonstwo ist es ihm gelungen, den inneren Widerspruch zwischen beiden Gedankenreihen auszugleichen: »Dieser zieht sich als ein unüberbrückter Riß durch sein ganzes Denken und alles, was er geschaffen hat.« 3. Was die Stellung Schopenhauers in der Geschichte der Philosophie betrifft, so wird sein System als ein auf monistischer Basis entsprungener, moralisch gerichteter Pessimismus charakterisiert, der als Antithese zu dem ästhetischen Optimismus jener Zeit eine geschichtliche Notwendigkeit war: »Der Gefühlsgehalt des Monismus bis zur Mystik gesteigert, eine moralische Weltanschauung, die aus dieser Atmosphäre ihre Kraft zieht: das ist der Inhalt der Schopenhauerschen Philosophie« (S. 129). In dieser Auffassung liegt der zweite Differenzpunkt zwischen Lehmann und Kuno Fischer, und als eine der Hauptaufgaben seines Buches bezeichnet jener den Nachweis, daß nicht der ästhetische, sondern der moralische Gedanke das beherrschende Zentrum des Systems bildet. 4. Der letzte Abschnitt (S. 131 bis 199) ist einer Betrachtung der von Schopenhauer befolgten Methode gewidmet, die in Nachstehendem zusammenfassend charakterisiert wird: »Alle die Grundbegriffe, aus denen sich die monistische Metaphysik Schopenhauers aufbaut, haben sich teils als erkenntnistheoretischen, teils als psychologischen Ursprungs erwiesen. Psychologie und Erkenntnistheorie liefern den Stoff zu seinem System. Die durchgeführte Übertragung ihrer Elemente ins Transscendente ist dasjenige, was man die philosophische Methode Schopenhauers nennen darf, die metaphysische Hypostase der aus jenen Wissenschaften entnommenen abstrakten Begriffe ihr wesentliches, ja einziges Hilfsmittel. Was diese Elemente zusammenhält, ihnen Leben einhaucht, sie zu einem »organischen« Ganzen verbindet, ist ein starkes, aber rein gefühlsmäßiges Erfassen der Welt als einer Einheit, der eine moralische Ordnung der Dinge zu Grunde liegt. Seine eigentümliche Färbung erhält das so entstehende metaphysische Gebilde durch die persönliche Eigenart seines Schöpfers, seine besonderen Aus-

gestaltungen durch den Einfluß der großen Zeitströmungen, die sich in ihm widerspiegeln.« Da dem Verfasser die Methode Schopenhauers als typisch erscheint für das metaphysische Denken überhaupt, so nannte er sein Buch einen Beitrag zur Psychologie der Metaphysik. Doch ist das, was er bietet, noch sehr wenig ausreichend, um die Entstehung und Eigenart des metaphysischen Denkens überhaupt zu verdeutlichen,[1]) und es hätte hierzu eines allgemeiner gehaltenen Abschnittes bedurft. Dieses Versäumnis hat er inzwischen in einer Untersuchung nachgeholt: »Zur Psychologie der Metaphysik« (Archiv f. syst. Philosophie, II, 1, 1896, S. 38—70). Zwei Fragen sind es, welche der Verfasser hier zu beantworten sucht. Einmal handelt es sich darum, die Entstehungsursachen der Metaphysik nachzuweisen, zum andern darum, wie dieses Bedürfnis befriedigt wird, oder was dasselbe sagt, wie die positive Metaphysik zu stande kommt. Der Ursprung des spekulativen Bedürfnisses ist in zwei verwandten, aber doch deutlich verschiedenen Anlagen zu suchen. »Gefühlsantriebe und intellektuelle Impulse haben zusammenwirkend die Metaphysik ins Leben gerufen. Rationalismus und Mystik zu untrennbarer Einheit zu verschmelzen ist ihre Eigenart. Alle ihre Werke sind aus Analogien des Gefühls und aus solchen des empirischen Denkens gebildet. Diese letzteren bilden die rationalistischen Elemente der Metaphysik, und da — wenige Erscheinungen ausgenommen — alle Philosophie als Wissenschaft auftreten will, so sind sie es, die den Schöpfungen der Metaphysik die Form der Konstruktion wie der Darstellung zu geben pflegen. Den gefühlsmäßigen Antrieben und Analogien dagegen entspringen die mystischen Bestandteile der Metaphysik: äußerlich fast stets hinter der rationalistisch-wissenschaftlichen Form zurücktretend, sind sie in der Tiefe um so wirksamer, sie sind es, die der Mehrzahl der Systeme ihren innersten Charakter und Lebensgehalt verleihen.«

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer

Bullinger, Anton, Das Christentum im Lichte der deutschen Philosophie. München, Verlag von Th. Ackermann, 1895.

Der ausgewählte Titel ist irreführend. Wer auf ihn hin etwa eine Darlegung der Ansichten über das Christentum sucht, die im Laufe der Geschichte bei den Philosophen Deutschlands zu Tage getreten sind, wird sich enttäuscht sehen. Von Kant, von den größeren Philosophen der neueren Zeit, selbst von den dem Christentum freundlich gegenüber stehenden, hören wir nichts. Einzig und allein berücksichtigt sind Meister Eckhart und Hegel. Die Begründung dieser eigentümlichen Auslese wird gegeben, aber sie genügt nicht: Die deutsche Philosophie finde in ihnen ihre beiden Kulminationspunkte. Lassen wir dem Verfasser diese Ansicht, trotzdem berechtigt sie ihn nicht, sich so billig von der durch den Titel gestellten Aufgabe loszukaufen. Zudem paßt der Titel im Grunde nur auf einen Teil des Inhalts. Nachdem unter A die Mystik Eckharts, unter B Hegels Philosophie des Christentums gebracht ist, folgt unter C

[1]) Vergl. Thilo: Schopenhauers ethischer Atheismus.

»Die moderne Evangelienkritik und der alte Christenglaube«. Aber nicht etwa der Zusammenhang der Tübinger Kritik mit Hegel bildet den leitenden Gesichtspunkt. Vielmehr stehen wir vor einer Reihe von historisch-kritischen oder vielmehr antikritischen Abhandlungen, bei deren Betrachtung man den Zusammenhang mit dem im Titel angekündigten Gegenstande vergeblich sucht. Die in der verhältnismäßig kleinen Schrift etwa 40 Seiten füllenden »altkathol. Predigten« des Verfassers können für das Fehlen der religiösen Ansichten unserer größten deutschen Philosophen nicht entschädigen.

Was hier vorliegt, sind offenbar Gelegenheitsaufsätze, die in den verschiedensten Zeiten entstanden und so heterogen sind, daß der Verfasser den gemeinsamen Titel nicht fand. Trotzdem enthalten sie manches Interessante und Lehrreiche. Die Citate aus Eckhart geben in der Kürze ein anschauliches Bild dieser mystischen Philosophie. Den Schwerpunkt seiner Arbeit findet der Verfasser wahrscheinlich selbst in der Apologie Hegels, den er gegen die landläufigen Vorwürfe in Schutz nimmt. Wichtig sind die Ausführungen, die darzulegen suchen, daß Hegels absoluter Geist nicht, wie man gewöhnlich annimmt, erst im Bewußtsein endlicher Geister sein Selbstbewußtsein gewinne, sondern schon vor und außer ihm besitze. Doch haben wir nur den Eindruck gewinnen können, als habe Hegel selbst bei verschiedenen Gelegenheiten hierüber verschieden gedacht. Jedenfalls müssen wir es diesem selbst schuld geben, wenn man aus seinen Worten meist das direkte Gegenteil seiner eigentlichen Meinung herausgelesen hat. Überzeugender dagegen ist die Verteidigung Hegels gegen den Vorwurf, er konfundiere die Begriffe »gut« und »böse«, da sie nach ihm »ebenso sehr dasselbe als nicht dasselbe« seien. Bullinger führt aus, daß es sich da, wo Hegel so spricht, gar nicht um das malum morale, sondern um das malum metaphysicum, die Endlichkeit, handle. Auch hoffen wir. daß der Verfasser recht behält in dem Nachweis, die Christologie Hegels sei die positiv kirchliche. Ein Vorzug des Verfassers, der nicht gering geschätzt werden darf, ist die Gabe einer klaren Sprache auch bei Behandlung schwieriger Begriffe.

Lic. Dr. Simon

Lentz, K., Was ist Gott? Was ist unsere Seele? Wo leben wir weiter? Eine systematische Erklärung auf mathematischer Grundlage volkstümlich abgeleitet. Straßburg i. E., Fritz Schlesier, 1896. 162 S. 2,40 M.

Der Verfasser unternimmt es, nicht bloß die ganze physische Welt aus der Elektrizität zu erklären, sondern auch diese in der geistigen Welt nachzuweisen. Er weist dabei den Materialismus ab (S. 7) und gesteht: »Wir benutzen die Elektrizität; was sie aber eigentlich ist, haben wir bis jetzt nicht begriffen« (S. 10). Sind das nicht Widersprüche? Seine Theorie ist kurz folgende: Der Magnetismus, in der Dynamomaschine der Elektrizität untergeordnet, ist eine niedere oder Unterstufe der Elektrizität (S. 11). Ebenso gibt es höhere Stufen der Elektrizität, die der Nerven, sodann die der Seele oder des Geistes, der durch seinen Willen die Elektrizität von

Stufe zu Stufe abwärts dirigiert oder leitet (S. 12), endlich die Gottes, der zuerst allein in ewiger Ruhe war, aber aus seiner Trennung für seine Dienste die geistige und körperliche Welt, wie sie gebildet wird durch geistige und Nervenelektrizität, Magnetismus und Wärme, geschaffen hat, auch unseren menschlichen Geist als ein Atom von ihm (S. 13), ihm ähnlich, um uns zu seinen Kindern zu erziehen (S. 14), bis wir durch einen dreifachen Scheintod (mit darauffolgender Seelenwanderung zur Läuterung, S. 137) hindurch an keinen Himmelskörper mehr gebunden, Gott mithelfen bei der Leitung der weiteren Entwicklung (S. 15). Genauer will er später (S. 79) die Welt als Gottes Körper bezeichnen, obgleich er sie nur auf seinen »geplanten Willen« zurückführt. So leidet das Buch leider an prinzipiellen Widersprüchen, steht auch in seinem physikalischen Hauptteile auf sehr gespanntem Fuß mit den Prinzipien in heutiger Physik, gibt aber reiches Material für Kombinationen. Dr. Gloatz

Maack, Dr. **Ferd.**, Vorsitzender der Philosophischen Gesellschaft zu Hamburg. Die Weisheit von der Welt-Kraft. Leipzig, Otto Weber, 1897. 68 S. 1 M.

Die exakte Naturwissenschaft mit ihren modernen Errungenschaften, dem Gesetz der Krafterhaltung und -übertragung, der Kritizismus mit seiner Subjektivität von Raum und Zeit, der Agnostizismus mit seinem x hinter den relativen Welterscheinungen verbinden sich hier zu einer mit vollem Bewußtsein und Mut (S. 3) ausgesprochenen Erneuerung von Schellings Natur- und Identitätsphilosophie. Das relative Sein in der Form des Polarismus, der Gegensätze ist nur phänomenal, bedingt durch die subjektiven Anschauungsformen von Raum und Zeit; das absolute Sein, Kraft oder Gott ist transcendental-realer Weltinhalt, aber als Indifferenzpunkt nicht von uns erkennbar und diskutierbar, nur Sache des Glaubens und der Phantasie, des Gefühls und der Intuition, jedoch, weil eben über die Erscheinungswelt hinausragend, nicht mit Spinoza als deus sive natura, nicht mit den Deisten als deus et natura, sondern theistisch-pantheistisch zu deuten (S. 68). Dahinter folgt zum Schluß des Buchs: »Ja, aber..« Am nächsten liegt es wohl, den Satz dahin zu vervollständigen: sind denn Raum und Zeit nur subjektive Anschauungsformen? Ferner sagt Maack S. 30: »Es gibt also nicht bloß ein, sondern mehrere An-sichs hintereinander, welche die Vorstellung der Außenwelt in uns veranlassen«. Ist aber die Vielheit in der Welt nicht bloß phänomenal, so genügt auch kein bloßer Indifferenzpunkt als ihre transcendental-reale Einheit und Erklärungsgrund, sondern nur ein persönlicher Schöpfer. Die Philosophie kommt nicht vorwärts, wenn sie nur wie in einem Karussel die Welt im Wechsel einseitiger, weil ineinander umschlagender Systeme betrachtet, sondern muß sich in einer Spirale aufwärts bewegen, um sie auch aus höherem umfassenderen Aspekt zu überschauen.

Dr. Gloatz-Dabrun bei Wittenberg

II Pädagogisches

Deutsche Volksabende. Ein Handbuch für Volksunterhaltungsabende. Von Dr. Paul Luther, Pfarrer in Charlottenburg. 2. Aufl. Berlin, Alex. Duncker, 1903. 8°. 336 S. Preis geheftet 3 M, geb. 4 M.

Jährlich mehrt sich die Zahl der Orte, an denen Volksunterhaltungsabende veranstaltet werden. Ihr sozialer Einfluß, ihre Wirkung auf die Volkserziehung ist von Bedeutung, aber ihre Vorbereitung ist oft mit vielen Mühen und Umständen verbunden. Nun ist es volkswirtschaftlich verkehrt, wenn diese Mühen immer bloß für einen Ort und für einen Abend aufgewendet werden. Wenn die Erfahrungen, die einmal gemacht sind, auch andern zu Nutzen kommen, die Darbietungen, die sich einmal bewährt haben, andern zur Nachahmung hingestellt werden, so kann Zeit und Kraft gespart werden. In kleineren Orten wird es ohne solche Anleitung und Beihilfe kaum möglich sein, Volksunterhaltungsabende ins Leben zu rufen. So ist denn das oben bezeichnete Buch Luthers freudigst zu begrüßen.

Der Herausgeber empfiehlt besonders einheitliche Programme, die sich entweder an einen einzigen Dichter anlehnen oder dem Abend eine einheitliche Grundstimmung geben, wie wenn z. B. »Weihnachten« oder »Das Vaterhaus« in die Mitte gestellt wird. Von den Abenden mit »bunt zusammengewürfeltem Programm« spricht er ziemlich verächtlich. Aber dadurch lasse sich ein Volksfreund, der solche Abende veranstalten möchte, aber es nur kann, wenn sie nicht einheitlich sind, ja nicht abschrecken. Wir haben in Oldenburg nun schon eine siebenjährige Erfahrung für uns, und doch ist jüngst wieder beschlossen worden, von solch einheitlicher Gestaltung abzusehen, nicht weil uns das »der eigenen geistigen Arbeit überhebt«, sondern weil es so allein möglich ist, in der Weise sozial zu wirken, wie wir es tun. An den Vorträgen, die den Mittelpunkt eines jeden Abends bilden, beteiligen sich hohe Offiziere, hohe und mittlere Beamten, Lehrer von Schulen der verschiedensten Arten, aber auch allerhand andere Leute, die etwas zu sagen oder zu zeigen haben. Musikalische Darbietungen gewähren uns Militärkapellen, Musik- und Gesangvereine, Schülerchöre, einzelne Künstler und Dilettanten, sowohl Herren wie Damen aus den verschiedensten Schichten der Bevölkerung, deklamiert wird von Erwachsenen und Kindern, Knaben wie Mädchen, und auch die Turnvereine, Herren- wie Damenabteilungen, erfreuen uns mit ihren Vorführungen. Umrahmt wird jedesmal der ganze Unterhaltungsabend von zwei allgemeinen Liedern, die alle freudig mitsingen. Solch allgemeine Mitwirkung, auf die großes Gewicht zu legen ist, ließe sich nicht erreichen, wenn wir Vorschriften machen wollten. Wir müssen nehmen, was uns geboten wird; es wird uns aber immer Gutes geboten, und unsere 800—1000 Besucher finden stets wertvolle Belehrung und edele Genüsse.

Wer also »einheitliche Abende« nicht schaffen kann, der versuche es, uns nachzuahmen. Aber auch da wird er an Luthers Buch eine treffliche Hilfe finden, besonders für kleine Vorträge und Deklamationen.

Nach einer kurzen Darlegung der »Grundzüge der Volksunterhaltung« bietet es eine Sammlung von Gedichten und Prosastücken, »welche die ganze Fülle und Weite menschlichen Lebens widerspiegeln, unbeengt und unbeeinflußt durch irgend welche nichtkünstlerischen Gesichtspunkte«. Lebende Dichter sind in hohem Maße berücksichtigt. Es ist nur aufgenommen, was »dem Volke sofort ein lebendiges, greifbares Bild vor Augen stellt«. Die Auswahl ist gut und reichlich. Fünfzig Dichter kommen zu Worte. Humoristisches fehlt leider fast gänzlich. Ich dächte doch, besonders unsere niederdeutschen Dichter hätten so manches launige Gedicht geschaffen, wo der Humor nicht »gequält« oder »mit kritischer Schärfe« purchsetzt ist. — Dieser Hauptabschnitt des Buchs, der sich auch auf Prosadichter erstreckt, umfaßt etwa 260 Seiten; voran gehen 30 vom Herausgeber aufgestellte »einheitliche« Programme, angeschlossen sind »Musterprogramme deutscher Vereine für Volksunterhaltung«, die aus Berlin, Bremen, Breslau, Darmstadt und andern, meist großen Städten stammen. Der Preis des Buchs ist so billig, daß seine Anschaffung allen, die Volksunterhaltungsabende leiten oder zu veranstalten gedenken, empfohlen werden kann; es wird jeder auf seine Rechnung kommen.

Oldenburg i/Gr. Rud. Menge

Bielefeldt, August. Der preußische Volksschullehrer und die Subalternbeamten. Statistische Untersuchungen über Ausbildung, Ausbildungskosten und Diensteinkommen. Altona, Selbstverlag, 1904.

Das ist ein instruktives Büchlein, das auf Grund des Zahlenmaterials amtlicher Statistik genauen Aufschluß gibt über Ausbildung, Ausbildungskosten und Diensteinkommen preußischer Lehrer im Verhältnis zu den Subalternbeamten der Verwaltung. Der Verfasser beschränkt seinen Vergleich auf die Post-, Gerichts- und Eisenbahnbeamten, beleuchtet deren Vorbildung sowie die Gehaltsbezüge und zwar immer mit Rücksicht auf die Lehrerverhältnisse von Land und Stadt. Und das Resultat dieses Vergleiches? Der Volksschullehrer steht in Bezug auf Ausbildung und Ausbildungskosten den Subalternen gleich, rangiert aber gehaltlich an letzter Stelle!

Möge darum vorliegende Broschüre die Rückständigkeit der Volksschulgehälter beseitigen helfen, damit der Lehrermangel aufhöre, der Stellenwechsel eingeschränkt werde und dem Lehrerstande nur solche Kräfte zugeführt werden, die geistig und körperlich der hohen Aufgabe der Volksbildung in vollem Umfange gewachsen sind, der Volksschule und dem Volke zum Segen.

Ich wünsche das Büchlein jedem preußischen Abgeordneten und jedem Regierungsvertreter in die Hand; aber auch der Fernerstehende wird die 61 Seiten umfassende, sehr übersichtliche Broschüre zu eigenem Nutz und Frommen lesen und zu der Überzeugung kommen, daß der immer wiederkehrende Notschrei der Volksschullehrer nach »Brot« vollauf berechtigt ist.

Weimar E. Polz

Lindemann, F., Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig, Voigtländer, 1904.

Das Buch ist der pädagogischen Welt sehr willkommen. Es ist zeitgemäß und es ist gut. Möchte nur bald eine zweite Auflage nötig werden, damit neue Errungenschaften, so z. B. das Lessing-Gymnasium in Frankfurt a/M. u. a., darin Berücksichtigung finden. Es sollten aber vor allem die Schulbehörden, die Schulinspektoren, die Landräte und Bürgermeister das Buch recht gründlich ansehen, damit sie daraus lernen möchten, wie Zweckmäßigkeit mit Schönheit verbunden werden kann. Denn bisher herrschte die Hygiene fast allein; möchte ihr nun ein guter Geschmack sich hinzugesellen, um Schulhäuser überall erstehen zu lassen, die durch Anlage und Ausbau sich geeignet erweisen, den Geschmack der Schüler von Jugend auf zu bilden und die Lust an der Schularbeit zu erhöhen. Nur eines möchte ich tadeln: die Empfehlung von Georgis Münchner Bierkeller, S. 112. Das ist in jeder Beziehung eine arge Verirrung. In einer neuen Auflage möge das Bild durch ein inhaltlich und malerisch besseres Blatt ersetzt werden! Auch ein Verzeichnis der künstlerisch gestalteten Schulhäuser im Reich wäre erwünscht. Ferner möchten wir hier noch darauf hinweisen, daß ein Werk sehr gute Dienste leisten würde, das eine Reihe von Schul-Wandfriesen enthielte. Wir besitzen hier bereits vortreffliche Anfänge, wie z. B. in der neuen Realschule in Kiel.

W. Rein

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausgeg. vom Verein österreichischer Zeichenlehrer, geleitet von L. J. Großschedl. Wien, Chiamantstr. 27, 1901.

Vor dem Abschluß des laufenden Jahrgangs muß noch, wie seither üblich, auch des letztverflossenen Jahrgangs in kurzem gedacht werden. Gleich der erste Aufsatz schlägt das Thema an, was jetzt das ganze Bereich des Zeichenunterrichts in fast gleichstarker Tonart beherrscht: »Zur Natur zurück!« Und zwar schallt diese Parole von allen Seiten her mit solcher Energie, daß selbst solche Zeichenlehrer, die seit Jahren mit aller Hingabe in ihrem Beruf tätig und des beglückenden Glaubens waren, recht vielfach mit gutem Erfolg gearbeitet zu haben, wie auf den Mund geschlagen sind. Nicht, daß sie obiges Motto nicht auch ganz ähnlich auf ihrer Fahne getragen hätten. Bewahre! Nur daß sie in ihrem heiligen Respekt vor der Natur, diese an das Ende des Studienganges setzten, also nur reiferen Schülern anvertrauen wollten. Ihr Wahlspruch, dem sie mit allem Ernst nachstrebten, hieß also: Vorwärts zur Natur! während die moderne Zeit die Natur schon kleinen Kindern in die Hand geben möchte.

Was der ältere Lehrer aus heiliger Scheu vor all der unendlichen Feinheit auch des kleinsten Stückchens Natur nicht riskierte, der junge moderne Lehrer, der nicht in den Banden alter Erfahrungen liegt, wagt's. Er wagt's. Und da unter diesen modernen Stürmern auch respektable Kräfte sind und die Sache immerhin verlockend genug klingt, so muß man's eben abwarten.

Manch gutes wenn auch nicht neues Wort sagt Direktor Studnizka über »die Zubereitung der Naturform zu Kunstzwecken oder das Idealisieren«. Auch er ist aber der Meinung, und bringt dafür verschiedene neuere Werke als Beispiel, daß ganz selbstverständlich erst das technische Zeichenlernen vorausgehen müsse, die Anfänger sich erst mit zwei Dimensionen vertraut zu machen hätten, ehe sie sich an die dritte Dimension wagen dürften. Es müsse erst soviel Erkenntnis vorhanden sein, um ein Verständnis der Naturform haben zu können.

Interessant an sich, wenn auch für die Schule nur in engen Grenzen brauchbar, scheint das besprochene Werk von Rudolf Larisch: »Künstlerschriften mit Originalbeiträgen«, die wirklich originell und hübsch, aber glücklicherweise auch passabel leserlich sind, was man leider von der Mehrzahl der modernen Zierschriften nicht sagen kann.

Sehr beherzigungswert, auch für uns Reichsdeutsche, ist der Aufsatz von Aloys Kunzfeld in Wien: »Der Zeichenunterricht an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen.« Er bezeichnet mit Recht als die beiden Hauptziele:

1. Der Zögling muß mit einer Zeichenfertigkeit ausgestattet werden, die es ihm ermöglicht, die wichtigsten Gegenstände des Anschauungsunterrichts auf den unteren Stufen der Volksschule, sowie die Gegenstände des Unterrichts in den Realien auf der Oberstufe mit Leichtigkeit und Sicherheit vor den Augen der Schüler, sei es nach dem wirklichen Gegenstande, oder aus dem Gedächtnis zu entwerfen.

2. Der zukünftige Lehrer muß mit dem Ornament vertraut gemacht werden.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen die Schüler sofort an das Körperzeichnen gehen und dasselbe durch die bekannten Abstufungen ohne Unterbrechungen und zwar bloß in Umrissen, fortsetzen bis zu den ersten Versuchen nach einfachen Gebäuden. Auf der nächsten Stufe sollen dann Blätter, Blüten und Früchte, dann ganze Zweige und Äste kommen und gleichzeitig damit gedenkt er auch die Farbe zu ihrem Rechte kommen zu lassen (worin er sich wohl täuschen dürfe). Auf einer weiteren Stufe kommen dann Tiere, bezw. Muscheln, Schmetterlinge, Käfer usw. und endlich soll auch die menschliche Figur, wenigstens der Kopf, betrachtet werden. Im letzten Schuljahr aber wünscht der Verfasser die Schüler hauptsächlich an der Wandtafel zeichnen zu sehen, daß er befähigt werde, nicht nur im Zeichenunterricht, sondern auch in andern Unterrichtsfächern die Kreide mit Gewandtheit zu gebrauchen.

Gegen das Diktat und auch bedingungsweise gegen das Gedächtniszeichnen wendet er sich mit Bestimmtheit. Gegen letzteres wohl mit Unrecht. Der Verfasser ist sich bewußt, daß er viel von dem zukünftigen Zeichenlehrer verlangt, ist auch überzeugt, daß das bei den seitherigen zweistündigen Unterricht zu erreichen unmöglich ist. Er verlangt deshalb eine Vermehrung auf mindestens 4 wöchentliche Stunden mit dem Hinweis auf Frankreich mit seinen 6 Stunden.

Einen sehr interessanten Gegenstand behandelt Bürgerschullehrer E. Frind aus eigener Erfahrung, nämlich: das Zeichnen und Malen nach

lebenden Tieren unter Prof. Roller an der Wiener Kunstgewerbeschule. Schon im vorigen Jahre nahm ich Gelegenheit auf dieses interessante Thema hinzuweisen.

Es muß freilich hier gleich darauf hingewiesen werden, um einem vielleicht verhängnisvollen Irrtum gleich von vornherein zu begegnen, daß hierbei von der Volksschule ganz abgesehen werden muß, da 1. die Kunstgewerbeschule sich nur aus begabteren Schülern, die mindestens das 15. Jahr erreicht haben müssen, zusammensetzt, die Klassenräume in solchen Schulen aber gut eingerichtet und weniger mit Schülern übersetzt sind, geeignete Lehrkräfte sich auch hier wohl finden dürften. Es mag übrigens auch noch darauf hingewiesen werden, daß selbst in der Kunstgewerbeschule sich die für diese Methode notwendige massenhafte Zeit nur für solche Schüler, die dieses Fach besonders pflegen wollen, finden dürfte.

Sehr enttäuscht wurde ich von dem Referat über die Zeichenausstellung der Schottenfelder Realschule in Wien, das auch mit dem Motto: Zurück zur Natur! eingeleitet war. Prof. Straßen beginnt in den unteren Klassen nach Natur d. h. nach Bändern, Schnüren, Hobelspänen u. dergl. Später kommen gepreßte Blätter und auch lebende Pflanzen. Letztere aber selten, weil zu schwer. Das höchste Ziel des Verfassers sind Stillleben und das Zeichnen nach Gipsabgüssen (am liebsten nach Naturabgüssen von Händen, Füßen und dergl.). Einzelne Schüler zeichnen nach Kopfstudien lebender Meister (unverständlich, warum nicht nach denen alter, die es so prachtvoll gibt). Und endlich läßt er lebensgroß nach Naturaufnahmen vergrößerter Photographien kopieren und zwar in verschiedenen Techniken. Nur sparsam fand ich die Natur selbst, nach der die Schüler doch mit so unbändiger Liebe zeichnen sollen. Fast mit mehr Berechtigung hätte anstatt »Zurück zur Natur« auf der Fahne stehen können: »Zurück zum Alten!« Denn mir sind Schulen sehr wohlbekannt, in denen schon vor 20 Jahren fast alles oben Aufgezählte in ganz ähnlicher Reihenfolge methodisch getrieben und gute Erfolge erzielt wurden.

Es wird aber hier wie auf andern Gebieten auch sein. Es kommt weniger auf den Stoff an, als darauf, wie ein geschickter Lehrer ihn seinem Schülermaterial anzupassen und lebendig zu machen versteht.

München R. Bauer

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Beiträge zur Psychologie der Aussage (Mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung. Unter Mitwirkung von Bernheim, Heymann, Meinong, Rein, Ufer, Groß, v. Lilienthal, v. Liszt, Cramer, Delbrück, Sommer u. a. Herausg. von L. William Stern). I. Heft.

W. Stern, Angewandte Psychologie; Aussagestudium. — S. Jaffa, Ein psychologisches Experiment im kriminalistischen Seminar der Univ. Berlin. — R. Sommer, Zur Analyse von Erinnerungstäuschungen bei strafrechtlichen Gutachten. — A. Diehl, Zum Studium der Merkfähigkeit. — H. Groß, Das Wahrnehmungsproblem und der Zeuge im Strafprozeß. Beobachtungen über nichtpathologische Erinnerungstäuschungen bei Schulkindern. — Wenzig, Psychologie und historische Quellenkritik.

Theologische Studien und Kritiken. 1903, 3.

Schwarzkopf, Wert und Möglichkeit von Beweisen für das Dasein Gottes.

— — 4.

Joh. Wendland, Philosophie und Religion in ihrem gegenseitigen Verhältnis an der Hand der neueren Theorien kritisch erörtert.

Theologische Quartalsschrift. 85, 3.

F. X. Schanz, Apologetische Zeitfragen.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. N. F. II, 2.

H. Swoboda, Verstehen und Begreifen. I. — P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. II.

Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. 59, 2.

O. Spann, Zur soziologischen Auseinandersetzung mit Wilhelm Dilthey.

Zeitschrift für Philosophie und Philosophische Kritik. Von Dr. Ludwig Busse. Band 123. Heft 1.

W. v. Tschisch, Das Grundgesetz des Lebens (Schluß). — W. Fickler, Unter welchen philosophischen Voraussetzungen hat sich bei Hegel die Wertschätzung des Staates entwickelt und wie ist diese zu beurteilen? (Schluß). — Dr. jur. et phil. H. Reichel. Darstellung und Kritik von J. St. Mills Theorie der induktiven Methode (Forts.). — Dr. Rudolf Sokolowsky, Ein neuer tragischer Held. — H. Siebeck, Religion und Entwicklung. — Fr. Paulsen, Parallelismus oder Wechselwirkung? — Rezensionen. — Selbstanzeigen. – Notizen. — Neu eingegangene Schriften. — Aus Zeitschriften.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. IX. Band. Heft 4.

Kurt Geißler, Ist die Annahme von Absolutem in der Anschauung und dem Denken möglich? — David Koigen, Die Religionsidee. (Ein Versuch.) — Dr. phil. A. Gurewitsch, Die französische Metaphysik der Gegenwart (H. Bergson). — Berthold Weiß, Gesetze des Geschehens. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Edmund Husserl, Bericht über deutsche Schriften zur Logik in den Jahren 1895—99 (Schluß folgt). — Eingegangene Schriften. — Neueste Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. IX, 2.

A. Abhandlungen: Prof. Dr. Oppenheim, Über die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. — Prof. Dr. Gustav Aschaffenburg, Über die Bedeutung der Stimmungsschwankungen bei Epileptikern. — B. Mitteilungen: Dr. med. Strohmayer und Stukenberg, Bericht über die V. Jahresversammlung des Vereins für Kinderforschung am 11. u. 12. Okt. 1903 in Halle a. S. — Chr. Hagen, Zur anstaltlichen Behandlung unserer sittlich gefährdeten Jugend (Forts.). — Stukenberg, An die Mitglieder des Vereins für Kinderforschung. — Tr., Zulassuung von Volksschullehrern zum akademischen Studium. — Für geistig zurückgebliebene Jünglinge und Jungfrauen. — † Dr. med. Schmid-Monnard. — C. Literatur.

Archiv für Geschichte der Philosophie. (L. Stein.) Berlin 1903. XVI. Band. Heft 4.

Meijer, Spinozas demokratische Gesinnung und sein Verhältnis zum Christentum. — Bauch, »Naiv« und »Sentimentalisch« — »Klassisch« und »Romantisch« (eine historisch-kritische Parallele). — Breuer, Senecas Ansichten von der Verfassung des Staates. — Piat, Le naturalisme Aristotelicien. — Jahresbericht: Lüdemann, IV. Jahresbericht über die Kirchenväter und ihr Verhältnis zur Philosophie 1897—1900 (Schluß). — Neueste Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie.

Archives de Psychologie. (Flournoy et Claparède.) Genève 1903. Tome II. 3. Heft.

Consoni, Mesure de l'attention des faibles d'esprits. — Jonckheere, Notes sur la psychologie des enfants arrierés. — Flournoy, Myers et son oeuvre posthume. — Faits et Discussions. — Bibliographie.

The Hibbert Journal. (L. P. Jacks und G. Dawes Hicks.) London and Oxford 1903. Vol. I. No. 4.

Peabody, The character of Jesus Christ. — Miller, Are Indian missions e failure? — Ward, The philosophy of authority in religion. — Cobb, Do we believe in the Reformation? — Sidney, The liberal catholic movement in England. — Burrell, The growing reluctance of able men to take orders. — Poynting, Physical law and life. — Cheyne, Pressing needs of the old Testament study. — Moffatt, Zoroastrianism and primitive christianity. — Cassels, The purpose of Eusebius. — Discussions. — Reviews.

The Monist. (Paul Carus.) Chicago 1903. Vol. XIII. No. 4.

Budge, Nether the Egyptian Word for God. — Carus, The Foundations of Geometry (Concluded). — Evans, Cagliostro. A Study in Charlatanism. — Papini, Philosophy in Italy. — Arréat, Literary Correspondence. France. — Criticisms and Discussions. — Book Reviews and Notes.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

H. v. Gumppenberg, Grundlagen der wissenschaftlichen Philosophie. München, Callwey, 1903. 56 S.

Hardy, Buddha. Sammlung Göschen. 131 S.

R. Avenarius, Philosophie als Denken der Welt gemäß dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes. Zweite unveränderte Auflage. Berlin, Guttentag, 1903. 85 S.

J. Fröhlich, Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft und der Geist des Christentums. Leipzig, Weicher, 1903. 59 S.

Krause, Das Urbild der Menschheit, herausgegeben von Hohlfeld u. Wünsche. Leipzig, Dieterich, 1903. 354 S.

O. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Vierte Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. 270 S.

Schumanns Lehrbuch der Pädagogik. 2. Band. Psychologie. Von G. Voigt. 12. Aufl. Hannover u. Berlin, C. Meyer, 1903. 245 S.

E. Dürr, Über die Grenzen der Gewißheit. Leipzig, Dürr, 1903. 152 S.

K. Vorländer, Kants die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Ebenda. 260 S.

H. v. Lüpke, Tat u. Wahrheit. Ebenda. 35 S.

H. Weber, Hamann und Kant. München, Beck, 1904. 238 S.

v. Brockdorff, Das Studium der Philosophie mit Berücksichtigung der seminaristischen Vorbildung. Kiel, Universitäts-Buchhandlung, 1903. 81 S.

J. Lichtneckert, Neue wissenschaftliche Lebenslehre des Weltalls. Leipzig, Mutze. 100 S.

L. Dilles, Weg zur Metaphysik als exakter Wissenschaft. I. Teil. Subjekt und Außenwelt. Stuttgart, Frommann, 1903. 273 S.

K. Reising, Das Lesebuch als Stoffquelle für den Aufsatz. Mainz, Kirchheim.

P. Kipper, Christentum und Religion. Berlin, Fischer.

A. Lomberg, Präpar. zu deutschen Gedichten. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

E. Thrändorf, Allgem. Methodik des Relig.-Unt. 4. Aufl. Ebenda.

Th. Maß, Gesch. d. Unt. Wenigenjena, Thür. Verlagsanstalt.

A. Leicht, Pädag. Briefe von Professor Lazarus. Breslau, Schottländer.

M. Mehner, Fortbildungsschulkunde. Dresden, H. Schultze.

Teuffel-John, Lateinische Stilübungen. Tübungen u. Leipzig, Mohr.

Victoria University Manchester. The Owens College. Manchester, Sowler.

Helene Otto, Odyssee in der Sprache der 10jährigen. Leipzig, Scheffer.

H. St. Chamberlain, Worte Christi. München, F. Bruckmann.

Sully-Stimpfl, Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, Wunderlich.

R. Seyfert, Die Unterrichtslektion als did. Kunstform. Ebenda.

P. Th. Herrmann, Diktatstoffe II. Ebenda.

J. Hofmann, Die allgem. obl. Mädchen-Fortbildungsschule. Ebenda.

L. Seeley, A new School Management. New York, Hinds & Noble, 1903.

F. Colland, Les auteurs latins. Löwen, Ch. Peeters.

G. Portig, Die Grundzüge der monistischen u. dualistischen Weltanschauung. Stuttgart, Kielmann.

P. Luther, Deutsche Volksabende. Ein Handbuch für Volksunterhaltungsabende. 2. Aufl. Berlin, Duncker.

E. Weber, Der deutsche Spielmann. 1. Bd. Kindheit. 2. Bd. Wanderer. 3. Bd. Wald. München, Callwey.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Lehre von der psychischen Kausalität

Abrifs ihrer geschichtlichen Entwicklung und psychologisch-pädagogischen Bedeutung

Ein Beitrag zur Lösung der Frage nach den psychologischen Grundlagen der Pädagogik

Von

Dr. **Alfred Schmidt,** Seminarlehrer in Altenburg

(Schluß)

§ 4. Die freiwirkenden psychischen Kausalitäten und der normierte Gedankenlauf

Um kennen zu lernen, was Strümpell als das Charakteristische der Wirksamkeit dieser vier höheren Kausalitäten betrachtet, fragen wir zunächst: Welches sind die charakteristischen Merkmale der einzelnen Bewußtseinsstufen, die jeder normale Mensch während seiner geistigen Entwicklung durchläuft. Nach Strümpell baut sich auf die beiden unteren Stufen, das unmittelbare Bewußtsein und das Gefühlsbewußtsein, die wir beide schon genauer analysiert haben, zunächst das Apperzeptionsbewußtsein auf. Dieses ist beispielsweise vorhanden, wenn Urteile gefällt werden, wie solche: »Da steht ein Haus, es regnet, dort schwimmt ein Fisch usw.« Strümpell meint damit also das Erfassen logischer Verhältnisse in objektiver Weise, ohne Beziehung auf das apperzipierende Subjekt. Von da eine Stufe höher schreitend gelangen wir zu dem Ichbewußtsein. Es drückt die Beziehungen der Wahrnehmungen oder Vorstellungen auf das Subjekt des Wahrnehmens oder Vorstellens aus und äußert sich etwa in Urteilen wie: Ich sehe, — höre, — gehe, — stelle vor, — fühle, — will. Die höchste Stufe des Bewußtseins ist das Selbstbewußtsein.

Durch dasselbe erkenne ich gewisse Tätigkeiten als von mir getan im Gegensatz zu andern, erkenne meine Existenz, meine Eigenart. Es spricht sich aus in Sätzen wie denen: Ich weiß, daß ich bin, existiere, — was ich bin, — daß mich dieses Wesen von andern unterscheidet, daß ich ich bin usw. Diese Einteilung ist wichtig, denn sie gibt in systematischer Form und nach formalen Gesichtspunkten den ganzen Umfang des Seeleninhaltes an, wie er durch das Wirken der freien Kausalitäten bedingt ist und zeigt deutlich, bis zu welcher Höhe die psychischen Produkte sich erheben, wie groß die Entfernung zwischen dem unmittelbaren Bewußtsein mit seiner physiologisch-mechanischen Reaktionsweise und den höchsten Stufen des Bewußtseins ist. Als alleinige Grundlage für die Gliederung der psychischen Kausalitäten genügt sie nicht, vielmehr hat Strümpell hierfür formale und materiale Gesichtspunkte, wie er selbst darlegt, gelten lassen. — Die psychische mechanische Kausalität, sofern sie einfache Empfindungen hervorruft, und die des allgemeinen Wohl- und Wehgefühls faßt Strümpell auf als qualitative, die logische, ästhetische und ethische Kausalität und die der Selbstbestimmung als formale. Sonach wäre also der Einteilungsgrund kein einheitlicher. Vergl. Strümpell, Grundriß. S. 125 ff. Dieser Gliederung der seelischen Kräfte gemäß erhalten wir ein unmittelbares, ein (apperzeptives) assoziatives Bewußtsein, ein Gefühlsbewußtsein, ein logisches, ästhetisches, ethisches Bewußtsein und schließlich das Selbstbewußtsein. Wir haben nach dem Vorhergegangenen mit der Betrachtung über das logische Bewußtsein und seine Kausalität einzusetzen.

Das logische Bewußtsein tritt überall da zutage, wo der Mensch mit den logischen Zusammenhängen der Erscheinungen des Seelenlebens vertraut ist und also die Welt denkend erfaßt, wo er weiß, was wahr, was wirklich ist oder nicht, was denkbar ist oder nicht. Man bezeichnet die darin zum Ausdruck kommenden geistigen Fähigkeiten kurz als Verstand, populär auch als Vernunft. Zum Erreichen dieser Bewußtseinsstufe bedarf es für die Seele einer logischen Kausalität. Schon der Umstand, daß alle epochemachenden wissenschaftlichen Wahrheiten erst geahnt wurden, in manchen Fällen erst durch Generationen ihren klaren Ausdruck gefunden haben, weist darauf hin, daß sich jedes neue logische Wissen zuerst als logisches Gefühl offenbart. Dann erfährt es im Gefülsbewußtsein seine Wertschätzung, und daraus resultiert seine Weiterentwicklung, die sich vollzieht von den das Gefühl begleitenden allgemeinen und unklaren Vorstellungen zur logischen allseitigen Klarheit. Freilich darf der Prozeß nicht so einfach gedacht werden, wie er sich hier beschrieben ausnimmt,

sondern bei weitem komplizierter. Aus vielen einzelnen Fällen mechanischer Vorstellungsverbindungen und -trennungen entstehen Gefühle des Widerstreites und der Übereinstimmung, erst noch undifferenziert, dann immer bestimmter werdend, immer spezieller den Charakter logischer Wahrheitsgefühle annehmend. Aus dem Gefühlsbewußtsein entspringt sodann erst der einzelne logische Denkakt. Wie weit ist's dann aber noch bis zum komplexen logischen Bewußtsein! Wir können hier nur Grundlinien zeichnen. Daß diese aber ein möglichst getreues Bild der wirklichen Bewußtseinstatsachen geben, beweist uns jedes konkrete Beispiel und zwar besonders überzeugend, wenn sich's um besonders einfache logische Verhältnisse handelt. Halten wir einem Kinde zwei Gruppen von Körpern hin (beispielsweise 4 Kugeln + 6 Kugeln) und es sagt, indem es beide vergleicht: Das sind mehr, das sind weniger, so gehen diesen Urteilen — das läßt sich mittels des Plethysmographen exakt nachweisen — Gefühle voraus, veränderte Innervationserscheinungen treten ein, der Gesichtsausdruck deutet auf logische Spannungs-, beziehungsweise Erregungs- oder Depressionsgefühle hin.[1]) Da sich's hier um eine zu lösende Aufgabe handelt, so ist der größte Teil dieser Gefühle willkürlich erregt und das Gefühlsbewußtsein ist in diesem Falle ein besonders reges, die Beziehungen zwischen dem Vorstellungsinhalt der Aufgabe und jenen Gefühlen besonders deutliche und ausgeprägte. Aus diesem Gefühlsbewußtsein heraus gewinnt die Seele dann die Kraft zur Erfassung des logischen Zusammenhangs; und diese Tatsache spricht sich endlich in den erwähnten logischen Urteilen aus. So hat sich der Fortschritt zum logischen Bewußtsein vollzogen. Der Gegensatz zu den rein mechanisch erwirkten Bewußtseinsarten mag den spezifischen Charakter des logischen Bewußtseins noch mehr verdeutlichen. Ein rein mechanisch vorsichgehender Wiedererkennungsakt liegt dem Satze zu Grunde: Das ist der Karo. Ein Produkt der logischen Kausalität ist es aber, wenn das Kind sagt beispielsweise: Das sind vier Hunde. Dieser Satz kann kein Produkt der bloßen Wirkung der Außenwelt auf die Seele sein. Die Außenwelt übermittelt in diesem Falle weiter nichts als viermal die Wahrnehmung irgend eines zur Gattung Hund gehörigen I n d i v i d u u m s, bezw. die Wahrnehmung von vier = 1 + 1 + 1 + 1 verschiedenen Individuen. Indem das Kind die Zusammenfassung der verschiedenen Einheiten zum Begriffe »vier«

---

[1]) Die Wundtsche Einteilung der Gefühle, nicht die Strümpellsche ist hier der Übersichtlichkeit wegen gewählt.

vollzieht, gibt sich in seiner Seele ein Bewußtsein kund, dessen Quellen nicht unmittelbar aus der Außenwelt und ihren Beziehungen zur Seele hergeleitet werden können, das qualitativ einen andern Charakter hat als das bloße Empfindungs- und Wahrnehmungsbewußtsein. Die Seele äußert sich in einer neuen Seite ihres Wirkens, zu deren Erklärung es der Annahme einer besonderen psychischen Ursache, einer logischen Kausalität bedarf. Zu demselben Ergebnis führt die Analyse des andern Begriffs in dem angeführten Beispiel, des Begriffs »Hund«. Hier ist es das Moment der Abstraktion, welches in dem äußern Reize an sich nicht liegt und nur aus rein innerer Ursache wirksam sein kann.

Die genauere Wirksamkeit der logischen Kausalität beschreibt Strümpell dem Sinne nach folgendermaßen. Er findet die logische Kausalität durch zwei Momente charakterisiert, durch das logische Wahrheitsbewußtsein und durch die Nötigung zur Folgerung. Was das erstere anbetrifft, so legt Strümpell dar, daß die Seele zunächst erfährt, daß die durch den Mechanismus bewirkten Zusammenhänge usw. ihr eignes, vom Mechanismus unabhängiges Wesen bald befriedigen, bald empören und beunruhigen. Die auf Grund dieser gefühlsmäßigen Erfahrungen hervortretende neue Kausalität beginnt mit dem Bewußtwerden dieser Verschiedenheiten und Gegensätze, des Zusammenpassens und Ausschließens. Damit ist die Stufe des logischen Wahrheitsbewußtseins erreicht. In ihm ist ein innerer Trieb nach logischer Klarheit enthalten, deshalb erfolgt sofort, nachdem aus dem logischen Wahrheitsgefühl das logische Wahrheitsbewußtsein entstanden ist, der zweite Teil der Wirksamkeit der logischen Kausalität, die Nötigung zur Folgerung. Wenn dies oder jenes mein logisches Gefühlsbewußtsein nicht befriedigt, so muß es logisch undenkbar, es muß falsch sein, wenn es Befriedigung hervorruft, dann muß es den Anforderungen der Logik entsprechen. Einen absoluten Maßstab dafür, ob eine Gedankenverbindung passend oder unpassend empfunden wird, gibt es natürlich nicht. Der relative Maßstab dafür ist die geistige Regsamkeit, die bereits erworbenen, im Herbartischen Sinne apperzipierenden Vorstellungen und ihre Verbindungsprodukte und deren gefühlsmäßige Resultanten. Sie begründen eben das Wahrheitsbewußtsein und von diesem wird es abhängen, ob der Mensch die logische Beziehung zwischen den in Frage kommenden realen Tatsachen erfaßt. Dieses logische Begreifen ist also das Schlußglied einer langen Kette von inneren Tätigkeiten. Die so gewonnenen Wahrheiten werden nun eine reiche Quelle intellektueller Gefühle, wie das jeder nach gelungenen logischen Denkoperationen erfährt

und wie die strahlenden Augen der Kinder nach diesbezüglichen Antworten beweisen. Andrerseits rufen mißlungene und erfolglos gebliebene Bemühungen um die logische Erkenntnis Unlustgefühle hervor. Jene intellektuellen Lustgefühle aber sind meist von sehr beträchtlicher Stärke, so daß sie den Willen intensiv beeinflussen, zu neuem Streben, neuer Forschung treiben oder sonst Willenshandlungen auslösen.

Während nun durch das allmähliche Wirksamwerden der logischen Kausalität die Seele schließlich zur Erkenntnis der ewigen Denkwahrheiten gelangt, wird durch die ebenfalls allmähliche Entwicklung der ästhetischen Kausalität das Erleben des Schönen ermöglicht. Wenn wir den verschiedenen Formen des Schönen in Natur und Kunst gegenüberstehen, dann machen sich mechanisch in uns Gefühle geltend, aus denen das Bewußtsein des Unterschiedes zwischen Schönem und Nichtschönem, zwischen dem Erhabenen und Niedrigen, Kühnen und Beklommenen der Formen, Farben, Töne usw. besonders scharf hervortritt. Darin bezeugt sich das ästhetische Bewußtsein, welches unter ähnlichen Verhältnissen wie das logische kraft der ästhetischen Kausalität entstanden ist und durch sie immer weiter emporgebildet wird. Diese Kausalität beruht vorzugsweise auf der Wirkung des Bewußtwerdens solcher Werte, welche die Seele mit begierdelosem Beifall erfüllen und deren Besitz und Ergebnis ihr ebenso das Gefühl eines beglückten Daseins, wie eines Schmuckes gewähren. Sie ist nach Strümpell charakterisiert durch zwei Momente: Erstlich geht sie innerhalb der Vorstellungen aus dem Gebiete der Ton-, Farben- und Formenwelt in eine produzierende Wirksamkeit über, während sie in den andern Fällen nur reproduzierend wirkt. Sodann das zweite Moment: Ihr Schlußglied ist eine ausgeprägte Beruhigung und Befriedigung der Seele, ein ästhetisches Genießen.

Auf der Wirksamkeit der ethischen Kausalität beruht die ethische Urteilskraft und die daraus resultierenden Vorsätze und Maximen. Nach Ursprung und Wirkungsweise hat sie denselben allgemeinen Charakter wie die bereits besprochenen Kausalitäten, nur das ihr Eigentümliche ist hervorzuheben.

Solange die Bildung des sittlichen Charakters als Ziel der Erziehung gelten wird, wird die Erforschung der Entstehung des sittlichen Bewußtseins im Vordergrunde der pädagogischen Bestrebungen stehen.[1] Das ethische Bewußtsein umfaßt die Forderungen des Ge-

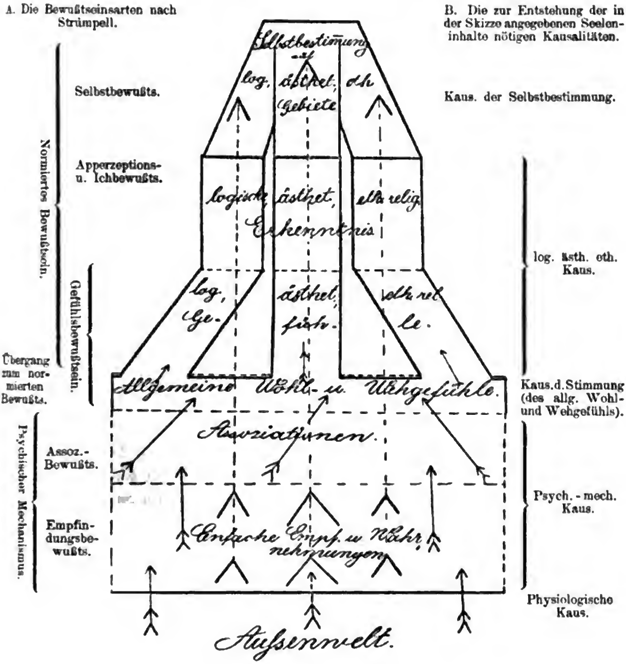
---

[1] Es ist hierbei zu verweisen auf JAHN, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1899.

wissens. Es unterscheidet sittlich Erlaubtes und Unerlaubtes, Gebotenes, Lobenswertes, Schimpfliches, Pflichtgemäßes, Gutes und Böses, es wägt je nach ihrer Bewertung die Gedanken und Handlungen gegeneinander ab, — haarscharf — so daß oft die kleinste Unregelmäßigkeit ein lautes Herzklopfen, ein Rotwerden bis zu den Haarwurzeln zur Folge hat. Diese Feinheit der Regungen war nicht von Anfang an da, unklar war vielmehr das Kind im ethischen Empfinden und Erkennen wie im Handeln. Die Seele hat auch auf diesem Gebiete erst über das unklare gefühlsmäßige ethische Bewußtsein hinausstrebend, den Fortbildungsprozeß durchmachen müssen. Durch denselben gelangt sie in einer ganzen Reihe von inneren Tätigkeiten schließlich zur Erkenntnis der ewigen sittlichen Wahrheiten, von deren Besitz und deren Realisierung im Tun und Handeln die Würde des Menschen abhängt, zu allgemeingültigen sittlichen Ideen. Auch diese inneren Umwandlungen, wie sie durch die ethische Kausalität vollzogen werden, kommen in erster Linie durch eine eigene Art subjektiver, durchs Gefühl beeinflußter Werturteile zu stande. Sie beruhen auf dem über das bloße allgemeine Wohl- oder Wehgefühl sich erhebenden Gefühl für gut und böse. Dieses Gefühl bildet sich allmählich aus dem komplexen Wohl- und Wehgefühl heraus und kann, sofern sich's um sittlich verwerfliche Gedanken und Handlungen handelt, eine Unruhe in der Seele bedingen, die bis zur Angst anzuwachsen fähig ist.

Dieser Umstand deutet auf die außergewöhnlich starke Art und Weise der Reaktion der Seele auf ethischem Gebiete. Strümpell hebt daher hervor, daß sich die Kausalität in einem Sollen des Guten und des Rechts, in einem Nichtsollen des Bösen und des Unrechts ausdrückt, einem Sollen aber, das die unabweisbare Forderung in sich schließt, daß das Gute nicht nur gedacht, sondern gewollt und getan werden solle, das Böse aber verabscheut und vermieden werde, in dem zugleich eine Verpflichtung für alle Fälle zum Ausdruck gebracht wird. Wenn die logische Kausalität ein Streben nach Erkenntnis hervorruft und diesem nachzugeben nicht gewährt wird oder wenn es zu keinem Ziele führt, so endigt die Kette der in Verbindung mit diesem Streben durchgemachten geistigen Tätigkeiten wohl mit Unbefriedigtsein und Mißstimmung, nie aber mit einem zurückwirkenden Vorwurf, einem Schuldbewußtsein mit darauffolgender Reue, wie dies bei der Kausalität des Gewissens der Fall ist. In dieser Weiterwirkung über das bloße ethische Wissen hinaus liegt ihre gewaltige Macht. Die Geschichte hat es gezeigt: Wer die Gewissen der Menschen beherrscht, der beherrscht die Welt.

Endlich noch ein Weiteres: Gerade die Betrachtung der Geschichte kann recht deutlich zeigen, wie alle psychischen Kausalitäten, auch die höheren unter sich wieder, in engem Zusammenhange stehen und zu gemeinsamer Wirksamkeit sich vereinigen. Wenn man die eben erwähnte aus der Geschichte abstrahierte Wahrheit vielleicht durch besonders treffende Beispiele aus der Geschichte des



Mittelalters illustrieren könnte, so wird man beim Gedanken an diese Zeit unwillkürlich zum Vergleich mit der heutigen Zeit der relativ weitgehenden Gewissensfreiheit veranlaßt. Fragt man nach der Ursache der letzteren Erscheinung, so wird man bei näherem Zusehen finden, daß man nicht allein durch Emporbildung des ethischen Bewußtseins von der Notwendigkeit und Menschenwürdigkeit des Zustandes der Gewissensfreiheit überzeugt worden ist, sondern daß auch

das fortgeschrittene logische Bewußtsein zur Herbeiführung dieses Zustandes seine Leistungen vollbracht hat. Logische, ästhetische und ethische Kausalität führten, zum Teil Hand in Hand gehend zu Taten. Wohl zu beachten ist aber, daß dies durchaus nicht notwendigerweise so sein muß. Große logische Fähigkeiten brauchen im einzelnen Individuum nicht mit hoher Sittlichkeit verbunden zu sein und sind es leider sehr oft nicht.

In der Wirksamkeit der genannten Kausalitäten hat die Seele nach Strümpells Ansicht das volle Maß der ihrer Natur nach ihr möglichen Selbständigkeit noch nicht erreicht. Den gemeinsamen Abschluß für alle durch Wertschätzung wirksamen Kausalitäten bildet die Kausalität der Selbstbestimmung oder der Willensfreiheit. Schematisch könnte man danach den Aufbau des menschlichen Bewußtseins nach Strümpell so darstellen: (S. o! S. 255.) (Die drei großen über die ganze Zeichnung sich erstreckenden Pfeile sollen das Übergreifen des psychischen Mechanismus in das Gebiet des höheren Bewußtseins andeuten.)

Die Kausalität der Selbstbestimmung ermöglicht es dem Menschen, sein Gesamtbewußtsein gemäß den von den übrigen Kausalitäten zum Bewußtsein gebrachten Werten zu einer sich selbst vervollkommnenden Persönlichkeit auszubilden. Sie macht sich nötig, denn jedes Bewußtsein enthält Gegensätze. Dem Vorsatze, einen Diebstahl auszuführen, kann man in Gedanken die Segnungen des Gebens gegenüberstellen, den Gedanken über die Wohlgefälligkeit der Wahrheit unmittelbar diejenigen über die Zweckmäßigkeit der Lüge und den Vorsatz zu einer solchen folgen lassen. Man kann also sagen: das Bewußtsein hat eine positive und eine negative Seite, zwischen denen seine Wirksamkeit schwankt. Ferner schließt bisweilen eine Kausalität die andere aus, verletzt sie sogar. Derartige Gegensätze sind nun nach Strümpells Auffassung der Anlaß, daß die Entwicklung des Bewußtseins zu der erwähnten letzten und höchsten Stufe fortschreitet. Worin besteht nun das Wesen der Wirksamkeit dieser Kausalität der Selbstbestimmung?

Durch das Wirken der drei materiellen Kausalitäten wird der Mensch noch nicht zum selbständigen Charakter. Von dem auf diesen Stufen erreichten Punkte aus vollzieht sich die Weiterentfaltung der Seele so, daß zunächst das Bewußtsein der eigenen Tätigkeit als einer von mir selbst geleisteten eintritt. Es folgt dann eine innerliche Besinnung, durch welche die bisher erlangten Erkenntnisse erfaßt, dann bewertet werden. Nehmen wir an, es handle sich um sittliche Erkenntnisse, so führt weiterhin nun die Wertschätzung zu

einem abschließenden sittlichen Urteil und zur Unterordnung unter eine sittliche Idee: Ist die betreffende Tatsache ein Muster für mich und nach welcher Seite hin, darüber folgt eine Entscheidung. Aber auch dieses so gewonnene Bewußtsein verbürgt noch nicht, daß nun auch wirklich in seinem Sinne gehandelt werde. Dafür bedarf es neuer treibender Motive. Dieselben wachsen unmittelbar aus der gewonnenen Erkenntnis hervor, indem aus derselben eine neue Gruppe von Gefühlen entspringt. Diese sich mit der Erkenntnis verknüpfenden Gefühlsmassen könnte man das Selbstbestimmungsbewußtsein nennen, von der Stärke und qualitativen Beschaffenheit desselben hängt es ab, ob Willenshandlungen sich auslösen oder nicht. Ist dies der Fall, so faßt Strümpell diese Handlungen auf als aus freier Entscheidung aus der Grundlage jener bewußten Gefühle entstanden. So wenigstens erklärt sich nur der Ausdruck: Kausalität der freien Selbstbestimmung oder der Willensfreiheit. In diesen intellektuell-emotionellen Zuständen, die also aus dem logischen, ästhetischen oder ethischen Bewußtsein resultieren, liegen die Triebfedern für das zukünftige Handeln, darum sagt Strümpell, daß sich hier die Aktivität der Seele, die bis dahin nur rückwärts, auf den schon vorhandenen Bewußtseinsinhalt gewirkt hatte, sich in eine Aktivität umwandelt, welche nunmehr auch vorwärts in die künftigen Zustände und Vorgänge des Bewußtseins zu wirken hat. So liegt in dem Worte Selbstbestimmung eigentlich das Mittelglied einer Kausalreihe ausgedrückt, deren eines Stück vor, deren anderes nach dem Zeitpunkte des Eintretens der Selbstbestimmung liegt. In ihrem Wirken in die Zukunft, soweit es zur Tat wird, dokumentiert sich erst die eigentliche aktuelle Leistungsfähigkeit der Selbstbestimmung. Wo sie vorhanden ist, vorhanden auf der Basis der Erkenntnis logischer, ethischer und ästhetischer Wahrheit, da ist das Ziel aller Erziehung: Selbständige Einsicht und Handlungsfähigkeit auf dem Gebiete des Wahren, Schönen und Guten, die harmonische charaktervolle Persönlichkeit erreicht.[1])

Überblicken wir zum Schluß noch einmal den Weg, auf welchem der sich normal entwickelnde Mensch dahin gelangt, und zwar an der Hand eines praktischen Beispiels. Wir haben bereits das Hervortreten der Kausalität des Gefühlslebens nachgewiesen an der Geschichte von Abraham und Lot. Das Resultat der ersten Einwirkung,

---

[1]) Die Beurteilung der Lehren Strümpells, besonders die Stellungnahme zu der Anschauung über die Willensfreiheit, welche für dieses Gebiet verlangt werden muß, folgt im II. Teile.

die dieser Stoff auf das Kind ausübt, bestand demnach darin, daß ein allgemeines Wohl- und Wehgefühl im Kinde entstanden war, eine formlose undifferenzierte psychische Qualität, und es war bereits erwähnt worden, daß dieses Gefühl, nachdem es klar bewußt und in seinen Ursachen empfunden wurde, einen Trieb zur Weiterentwicklung in sich birgt. Diese Weiterentwicklung äußert sich nun in einer Spezialisierung dieses Gefühls, und insofern, als dasselbe einer Spezialisierung fähig ist, kann man sagen, daß es in seiner Tiefe ungleichartige Werte enthalte. Es kann für den Pädagogen selbstverständlich nicht genügen, daß das Kind nichts weiter als jenes unbestimmte Wohlgefallen am dargebotenen Stoffe empfindet. Es folgt daher der Darbietung die psychologische Besprechung. Da muß sich's nun zeigen, nach welchen Richtungen hin und in welchem Grade das Allgemeingefühl beim einzelnen differenzierbar ist.

Soll also das Kind die Frage beantworten, wodurch die Hirten Abrahams und Lots zum Zanke untereinander veranlaßt wurden, so bedarf es dazu des Hervortretens der logischen Kausalität. Sobald die Frage gestellt ist, erfährt die Seele des Kindes, daß nicht jeder beliebige Gedanke in der Antwort enthalten sein darf; jede der einzelnen Erwägungen, die diese Frage in den Kindern hervorruft, ist von einem Gefühle begleitet, das bereits als logisches Gefühl bezeichnet werden muß. Dieses Gefühl ist Befriedigung oder Unbefriedigung, jenachdem der Gedanke mehr oder weniger das hier in Frage kommende logische Verhältnis zum Ausdruck brachte. Daß solche Erwägungsgefühle entstehen können, ist in letzter Linie nur möglich durch eine besondere, formale wie qualitative Seite der Seelenanlage, ein Kind aber, in dessen Innern sie nicht zu stande kommen, wird uns niemals eine Frage wie die obige beantworten können. Wo freilich diese Anlage einmal vorhanden ist, da wird mit dem späteren Leben immer mehr diese Gefühlsbildung auf mechanischem Wege durch Reproduktionsakte, durch Analogieschlüsse und -gefühle, von früheren Erwägungen und Seelenentwicklungen her vorhanden, unterstützt. Derartige gefühlsmäßige Erwägungen (— das logische Wahrheitsbewußtsein) sind also zunächst vorhanden bei Beantwortung der oben gestellten Frage. Aus diesem Gefühlsbewußtsein entwickelt sich nun das zweite, die Nötigung zur Folgerung. Dem Kinde ist die Tatsache gegeben worden: »Das Land mochte es nicht ertragen, daß sie beieinander wohnten.« Es ist ihm auch klar geworden, was das bedeuten will. Wenn nun jetzt die Frage nach der Veranlassung zum Streite an es herantritt, so wird sein Gefühl nur dann befriedigt sein, wenn es den Zank der Hirten als die Folge jener naturgeographi-

schen Tatsache auffaßt. Diese Befriedigung des logischen Wahrheitsbewußtseins, die den Trieb zur Folgerung auslöst, wird nun die innere Ursache, die hier nötige logische Verbindung zu schaffen und somit die Antwort zu geben: »Die Hirten zankten, weil es an genügenden Weideplätzen fehlte.«

Die ästhetische Kausalität könnte in unserer Geschichte nur mittelbar zur Wirkung kommen, wenn sich's darum handelt, die Erzählung derselben in möglichst schöner Weise zu bieten.

Ethisch wertvolle Gedanken hingegen enthält unser Stoff eine ganze Reihe. Da der Fortschritt zu ästhetischen und ethischen Erkenntnissen hin sich ganz ähnlich gestaltet wie der zu logischen Auffassungen, nur daß hier eben in ästhetischen oder ethischen Grundgefühlen der Trieb zur Weiterentwicklung liegt, so kann hier auf den praktischen Beleg der vorhergegangenen theoretischen Erörterungen verzichtet werden.

Sind nun die in unserem Stoff enthaltenen logischen und ethischen Beziehungen klargelegt worden, so handelt es sich noch um den Fortschritt zum selbständigen Wollen hin. Für die Darstellung desselben an der Hand des praktischen Beispiels wollen wir das ethische Gebiet ins Auge fassen. Nehmen wir an, das Kind hat erkannt: »Abrahams Uneigennützigkeit zeigt sich in unserer Geschichte im schönsten Lichte.« Nach Strümpell ist also nun der erste Schritt zur selbständigen Willensbestimmung der, daß das Kind erkennt, daß es jene ethische Klarheit durch sein e i g n e s Nachdenken erlangt hat und diese Erkenntnis ist von Lustgefühlen begleitet. Sodann aber muß das Kind die erlangte Einsicht auch objektiv, ohne Beziehung auf sein erkennendes Selbst ins Auge fassen und zu objektiven sittlichen Lustgefühlen über Abrahams Verhalten kommen. Dieses objektive Insaugefassen stellt einen Apperzeptionsprozeß dar, Abrahams Verhalten wird in Beziehung gesetzt zu bereits vorhandenen sittlichen Anschauungen der Kinder, es folgt ein Abwägen des Wertes des ersteren nach Maßgabe der letzteren und schließlich die Entscheidung, je nachdem die erlangte Erkenntnis die Saite des sittlichen Empfindens im Innern harmonisch oder disharmonisch berührt. In diesem Falle wird also die Entscheidung lauten: Abrahams Verhalten gefällt uns, es muß uns zum Muster dienen, damit wir in gleicher Weise handeln. Ob nun dieser Wille zur Tat wird, das hängt ab von der Stärke und Kraft jener Gefühlszustände, die die ethische Erkenntnis zur Folge hatte und von der Klarheit der daraus resultierenden Entscheidungen. In beiden liegen die Motive zum künftigen Handeln.

Es bleibt noch übrig auf einige allgemeine Bedingungen der

Weiterbildung des Bewußtseins aufmerksam zu machen. Dieselben sind verschiedener Art. Zunächst ist es wichtig, zwischen individueller und genereller Entwicklung zu unterscheiden. Innerhalb der Entwicklung der Menschheit hat es stets mehr oder minder lange Zeitperioden gedauert, ehe neue Elemente sich den alten einfügten und neue Bewußtseinsstufen erklommen wurden. Für uns heute ist es infolge der Vererbungs- und Anpassungserscheinungen möglich, innerhalb der Zeit von wenig Jahren die höchsten Bildungsstufen zu erreichen. Weiterhin ist zu bemerken, daß auch beim heutigen Individuum nach jeder Neubildung wieder Stillstand eintritt, daß ferner die Emporbildung nach allen den gekennzeichneten Richtungen hin nicht gleichzeitig und gleichmäßig vor sich geht, sondern daß ihre einzelnen Phasen nacheinander, in größeren oder geringeren Abständen einsetzen, daß ganz unabhängig voneinander die eine Seite des Psychischen schneller, die andere langsamer, die eine intensiver, die andere spärlicher in Erscheinung tritt, daß jedes Individuum seine besonderen, ihm speziell eigenen Entwicklungsmerkmale innerhalb der Hauptphasen durchmacht. Dem Pädagogen aber muß klar sein, daß keine der Bildungsstufen — weder das logische noch das ästhetische, noch das ethische, noch das Selbstbewußtsein — mit dem Ende der Schulzeit im 14. Lebensjahre auch nur irgendwie ihre volle Entfaltung erlangt habe.

Wir sind bisher schon mehrfach auf den Begriff der geistigen Regsamkeit und auf die Bedeutung, die die letztere für die Entwicklung der Seele hat, zu sprechen gekommen. Es muß noch ein kurzes Wort über Wesen und Wirksamkeit dieses so bedeutungsvollen Entwicklungsfaktors des geistigen Lebens gesagt werden.

§ 5. Die geistige Regsamkeit

Der jeweilig bereits vorhandene Seeleninhalt, dem als solcher notwendig der Trieb zu Weiterbildungen innewohnt, ist dieser seiner impulsiven, bildungskräftigen Natur nach geistige Regsamkeit. Die vorhergehenden Ausführungen haben bereits gezeigt, daß das Gefühlsbewußtsein als die Quelle für das Hervortreten aller höheren Kausalitäten vorzüglich in Frage kommt. Dasselbe ist seinem Wesen nach Beziehung zwischen vorhandenen und neu entstehenden Gefühlselementen einerseits und Vorstellungen andrerseits, ferner Beziehung zwischen den Vorstellungen untereinander, endlich zwischen den Gefühlen untereinander. Diesen verschiedenartigen Beziehungen wohnt, falls die Seele noch zu Weiterbildungen fähig ist, stets ein schöpferisches Element inne, so daß in ihnen der Anstoß gegeben wird, dem

geistigen Gebäude einen Stein mehr einzufügen, der eventuell den Anfang zu einem neuen Stockwerke bilden kann. Dieses eben gekennzeichnete Wesen liegt in dem Ausdrucke »Bildungstrieb«, mit dem Strümpell die geistige Regsamkeit bisweilen bezeichnet, ganz klar ausgesprochen. Sobald nun die gestützt auf die vorhandenen Seeleninhalte sich vollziehende schöpferische Reaktionsweise der Seele eingetreten ist, muß als ein kausalbedingter Akt der Fortschritt zum Höheren hin statthaben, die neue Kausalität ist mit Hilfe der geistigen Regsamkeit hervorgetreten. Nun tritt aber der in dieser Weise neu entstandene Inhalt dem bereits vorhandenen sofort an die Seite, er beginnt mit zu wirken, Regsamkeit zu werden und damit — eine höchst bedeutsame Tatsache — sich dem Mechanismus des Seelenlebens unterzuordnen. Dadurch kommt eine große Erleichterung und Beschleunigung psychischer höherer Tätigkeiten zu stande. Wenn die höheren psychischen Bewußtseinsinhalte immer von neuem wieder durch Überlegung, Wertschätzung und all jene mannigfachen Beziehungen geistiger Regsamkeit hervorgerufen werden müßten, so würde die Weiterentwicklung des Geistes unendlich erschwert. Durch jenes Einordnen der höheren Bewußtseinsinhalte in den psychischen Mechanismus wird es möglich, daß alle Errungenschaften auf geistigem Gebiete, die einmal gemacht worden sind, nun jederzeit wieder nach immanenten psychischen Gesetzen zur Hand sind und so der geistigen Tätigkeit der Charakter einer Sisyphusarbeit genommen ist. Zweitens aber erlangen die neuerworbenen Inhalte dadurch die Fähigkeit, das Hervortreten neuer Bildungsinhalte nun ihrerseits wieder mit zu bedingen, als Bildungstrieb mitzuwirken. Dadurch erklärt sich einerseits die Schnelligkeit, mit welcher die Vorgänge, die die Wirksamkeit höherer Kausalitäten bedingen, eintreten und andrerseits die Tatsache, daß jene Vorgänge bei wiederholtem Eintreten meist den Charakter des Unbewußten haben. Demnach besteht eine Wechselwirkung zwischen den psychischen Kausalitäten und der Regsamkeit. Einesteils wird die Kausalität durch die sie bedingende Regsamkeit, andrerseits wieder die Regsamkeit durch die Wirksamkeit der Kausalität beeinflußt, nämlich an Umfang erweitert und qualitativ gehoben. Das Ergebnis des Wirkens der psychischen Kausalität und gleichsam der Zweck bleibt bei alledem immer das Erklimmen einer höheren Bewußtseinsstufe mit all ihren vielen — formalen und *qualitativen* Merkmalen.

Es muß hier darauf hingewiesen werden, daß man nicht geistige Regsamkeit nach Strümpell und unwillkürliche Aufmerksamkeit nach Herbart gleichsetzen darf. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist

nach Herbart ein rein formaler Zustand, eine bloße Erscheinungsform, ein Abbild einer inneren apperzeptiven Tätigkeit, die nur vorstellender Art ist. Regsamkeit ist apperzeptive Tätigkeit selbst im Gebiete des Vorstellungs- und Gefühlslebens, in ihrer Entstehung und ihrem Inhalte nach wesentlich durch das letztere bedingt.

Andrerseits ist auch der Zustand des unmittelbaren Interesses — jener für Herbarts Pädagogik grundlegende und im Vergleiche zum Begriff der unwillkürlichen Aufmerksamkeit weitere Begriff — durchaus nicht dasselbe wie die geistige Regsamkeit im Sinne Strümpells. Liest man die Darstellung Herbarts über diesen Begriff,[1]) ohne seine wissenschaftliche Weltanschauung zu kennen und in ihrem Sinne die Ausführungen Herbarts auszulegen, oder betrachtet man in derselben Weise die Ausführungen Zillers über diesen Gegenstand,[2]) so kann man allerdings die weitgehendste Übereinstimmung zwischen Herbart und Strümpell finden, denn Herbart kennzeichnet beispielsweise den Fortschritt der geistigen Tätigkeiten, wie sie durch das unmittelbare Interesse bedingt werden, durch die Begriffsreihe: Merken, erwarten, fordern, handeln — dem Wortlaut nach ganz der Fortschritt im Strümpellschen Sinne vom Vorstellungsmechanismus durchs Gefühlsbewußtsein zum höheren Bewußtsein. Und noch deutlicher kommt das scheinbar bei Ziller zum Ausdruck, wenn er darlegt, daß das unmittelbare Interesse ausgeht von einer vorstellenden Tätigkeit, derselben wird ein Wert beigelegt, aus dieser Bewertung entwickelt sich ein Weiterstreben, und dieses bleibt ein dauerndes.

Aber wie gesagt, eine andere psychologische Grundanschauung steht hier hinter diesen Werten, Gefühle bei Herbart sind nur formale Beziehungen der Vorstellungen, bei Strümpell bedeuten sie eine sich neben event. vor die Vorstellung stellende schöpferische Grundkraft. — Auch das Endresultat, das beide Psychologen von den in den zwei psychologischen Begriffen zusammengefaßten geistigen Tätigkeiten erwarten, ist nicht ein und dasselbe. Bei Herbart findet sich eine unvollkommnere Spezialisierung der Bewußtseinsstufen, die verschiedenen Qualitäten des Psychischen sind nicht in gleicher Schärfe wie bei Strümpell geschieden und so ist auch eine genauere Spezialisierung der Wirksamkeit des unmittelbaren Interesses nicht vorhanden, es handelt sich für ihn um den Fortschritt zur sittlichen

[1]) Herbart, Allgem. Pädagogik, herausg. von Bartholomäi-Sallwürk. 1. Band. S. 160 ff. — Ders., Umriß pädagog. Vorlesungen, herausg. von denselben. 1. Bd. S. 303—319.

[2]) Ziller, Allgem. Pädagogik. S. 360—388. — Ders., Grundlegung. S. 357 bis 373.

Willenshandlung hin, die aus dem Interesse sich entwickeln soll, während bei Strümpell beim Aufbau jeder einzelnen geistigen Qualität die geistige Regsamkeit in ganz bestimmter und jeweilig eigenartiger Weise wirksam ist. Das ist ja an sich richtig, daß das Interesse nach Herbart durchaus kausal wirkt und in seinem Entstehen kausal bedingt ist, aber kausal im Sinne des Herbartischen absoluten und durchgängigen Vorstellungsmechanismus.

Aus den bisher gegebenen Ausführungen ergibt sich ferner, daß auch die Meinung, als ob durch die freiwirkende psychische Kausalität die dauernde und intensive geistige Regsamkeit gesichert werde, das Wesen der Sache und den Kern der Anschauung Strümpells nicht trifft. Das ist allerdings richtig, daß eine Einwirkung auf die geistige Regsamkeit eintritt, nachdem erst durch ihre Wirksamkeit eine psychische Kausalität hervorgetreten und ein neuer Bewußtseinsinhalt entstanden war, aber das ist erst eine sekundäre Erscheinung, zusammenhängend mit der Tatsache, daß die erworbenen höheren Bewußtseinsinhalte sich dem Mechanismus allmählich unterordnen, eine Erscheinung, die mit der Wirksamkeit der Kausalität zunächst gar nichts zu tun hat, die erst in der Zukunft, früher oder später von Bedeutung werden kann, nicht muß. Denn ob dieser neue Inhalt totes Besitztum bleibt oder zu einem neuen Bildungstriebe wird, das hängt ab von weiteren geistigen Anregungen, auch davon, ob die Grenze der geistigen Leistungsfähigkeit bereits erreicht ist. Geht nun wirklich aus dem neu eingefügten Bewußtseinsinhalte ein neuer Bildungstrieb hervor, dann kann man ja sagen, daß die den formalen Verhältnissen der geistigen Regsamkeit zu Grunde liegenden psychischen Inhalte durch die Wirksamkeit der psychischen Kausalitäten an Umfang und Vielseitigkeit gewonnen haben und daß dadurch auch die Beziehungen, welche in dem Begriff der Regsamkeit ausgedrückt sind, quantitativ, vielleicht auch qualitativ, bereichert worden sind. Dadurch kann die Dauerhaftigkeit und unter besonderen Bedingungen auch die Intensität der Regsamkeit erhöht werden, keineswegs aber ist das der ureigenste und erste Zweck der freiwirkenden Kausalitäten.

In Analogie mit den vier freiwirkenden Kausalitäten (exkl. die der Stimmung) unterscheidet Strümpell auch vier Arten geistiger Regsamkeit. Er nennt sie: Empirie, Kunst, Spekulation und Religion. Der erste, auch Erfahrungstrieb genannt, sucht das Bild der äußeren Welt durch zerlegende und zusammenfassende Anschauung zu erweitern. Sobald nämlich der Geist seine nächste Umgebung erfaßt hat, beginnt sowohl in Bezug auf jede neue Erscheinung, die zu dem

Erworbenen hinzukommt, als auch in Hinsicht auf deren einzelne Elemente jene der Seele eigene Regsamkeit, wodurch die gewonnenen Anschauungen zum Trieb, noch mehr wahrzunehmen, werden. Kunst (Kunsttrieb) ist entweder eine Regsamkeit produktiver und zwar schöpferischer oder nachahmender Art, welche nach Strümpell ihren Sitz hat in der mit Lust und Wohlgefühl verbundenen Reproduktion bildlicher Eindrücke, oder sie ist betrachtender Art und erwirkt als solche das Verständnis ästhetischer Verhältnisse. Spekulation und Religion treten als noch höhere Arten geistiger Aktivität auf. Die erstere ist eine Bewegung unter Begriffen, die letztere ein gesinnungsvolles Streben des Geistes, den Abschluß seiner Entwicklung, seinen Ruhepunkt zu finden.« (Strümpell.)

Wir beschließen damit die Darstellung der Strümpellschen Anschauungen über die psychische Kausalität. Inwieweit dieselben einen Fortschritt für die Ausgestaltung der Lehre vom Wesen des psychischen Geschehens bilden, wird im 2. Teile dieser Abhandlung zu besprechen sein. Hier sei nur noch darauf hingewiesen, daß jedem, der Strümpells psychologische Werke im Zusammenhange liest, die Selbständigkeit der wissenschaftlichen Arbeit, die sich dieser Forscher auch gegenüber Lotze und Herbart bewahrt hat, klar werden wird. Die für seine ganze Auffassung des Seelenlebens grundlegenden Anschauungen sind sein geistiges Eigentum. Es ist daher nicht richtig, ihn ohne irgendwelche Einschränkung als Schüler und Jünger Herbarts zu bezeichnen.[1])

Dritter Abschnitt

Weiterentwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität seit Strümpell[2])

Auch nach Strümpell haben sich die Psychologen mit der Ausgestaltung der Lehre von der psychischen Kausalität beschäftigt. In Frage kommen hier Strümpells Schüler und Wundt.

---

[1]) Eine Tatsache, die übrigens auch von Ziller anerkannt worden ist, als er gelegentlich der Feier des 100jährigen Geburtstags Herbarts Strümpell das Recht bestritt, sich als Herbartianer im engeren Sinne zu bezeichnen und die Festrede zu halten.

[2]) Literatur: In Frage kommen die bereits angeführten Werke von Jahn und Spitzner; dazu: — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus. 2 Bde. Köthen 1894/5. — Ders., Grundriß der Psychologie. Halle 1856. — Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie. 4. Aufl. 1893. 5. Aufl. 1902. — Grundriß der Psychologie. 6. Aufl. Leipzig 1904. — Ziehen, Leitfaden der phys. Psychologie in 15 Vorlesungen. 6. Aufl. Jena 1902. — Strümpell, Be-

§ 1. Strümpells Schüler

Bei der Gründlichkeit und Selbständigkeit Strümpells als Gelehrter, bei der großen praktischen Bedeutsamkeit seiner Ideen und bei dem in seltener Weise intimen und freundschaftlichen Verhältnisse, das zwischen ihm und seinen Schülern herrschte, konnte es nicht fehlen, daß seine Ideen weiter wirkten, und man darf hoffen, daß sie auch noch weiterhin eine Zukunft vor sich haben werden. Es ist naturgemäß ein pädagogischer Kreis, der an der Realisierung derselben in der Praxis tätig ist.

Dr. Alfred Spitzner verficht die Stellung der Pädagogik als einer selbständigen Wissenschaft, deren eigenstes Forschungsgebiet die Kinderpsychologie ist. Als Grundlage für deren weiteren Ausbau betrachtet er die pädagogische Psychologie Strümpells. In Wort und Schrift sucht er den Ideen Strümpells Geltung zu verschaffen, unter seiner Anregung ist im Leipziger Lehrerverein die Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik entstanden. Er hat die »Pädagogische Pathologie« Strümpells, das für die Kinderforschung bahnbrechende Werk, in 3. Auflage herausgegeben und derselben drei Kapitel beigefügt: Die erworbenen (dauernden und flüchtigen) psychopathischen Zustände und Vorgänge — Die psychogenen Störungen — Schlußbemerkungen (Praktische Hinweise auf die Bedeutsamkeit und Verwertbarkeit der Pathologie im Dienste der Jugenderziehung). So zieht denn die Kinderforschung, von Strümpell in ihrem pädagogischen Werte gekennzeichnet, immer weitere Kreise und bildet sich immer mehr zu einer umfangreichen psychologischen Sonderwissenschaft aus.

Eine Übersicht über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Kinderforschung hat Spitzner in seinen Hochschulvorträgen in Jena 1900[1]) gegeben. Dieselben gliedern sich in einen historischen und einen praktischen Teil. In ersterem behandelt er die Geschichte der Kinderforschung bis zur Gegenwart. Er weist nach, wie im Prinzip der Naturgemäßheit des Unterrichts der Anstoß zur Kinder-

sprechung des Leitfadens der physiol. Psychologie von Prof. Dr. Ziehen. Ztschr. f. Nervenheilkunde. Sonder-Abdr. — Ziehen, Das Verhältnis der Herbartischen Psychologie zu der physiologisch-experimentellen Psychologie. Schiller-Ziehen, Abhandlungen. III. Bd. 5. Heft. 1900. — Ballauf, Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. 1. Aufl. 1876. 2. Aufl. 1890. Köthen.

[1]) Spitzner, Das Studium des Kindes. Sechs orientierende Vorlesungen, während des Pädagogischen Ferienkursus an der Universität Jena im August 1900 gehalten.

forschung gegeben sein mußte, wie im Humanismus, der Reformation, empirischen Philosophie, in der philanthropischen, pestalozzischen und philosophischen Pädagogik einesteils widerstrebende Tendenzen, andernteils gesunde Ansätze für das Studium des Kindes vorhanden sind, wie schließlich durch Herbart die intellektualistische Richtung der Kinderforschung begründet wurde und eine notwendige Korrektur dieser Einseitigkeit zum Teil durch Fröbel, besonders aber durch Strümpell erfolgte. Ein zweites Motiv zur Kinderforschung liegt für Spitzner im entwicklungsgeschichtlichen Prinzip der modernen Naturwissenschaft. Indem eine durchgehende individuelle und generelle Vererbung und Anpassung als die Faktoren der Entwicklung betrachtet werden, ist die Veranlassung zum besonderen Studium der Entwicklungsperiode des Menschen gegeben, während der sich das allmähliche Hervortreten der geistigen Kräfte vollzieht, und von der aus der Zusammenhang mit dem vorhergehenden Geschlecht noch exakt nachweisbar ist. So werden denn in diesem Teile die wichtigsten modernen Naturwissenschaftler und Mediziner, von Darwin angefangen bis zu Preyer, dann die englische und amerikanische Kinderforschung und die physiologische Psychologie in ihrer Bedeutung für die Kinderpsychologie betrachtet. Im dritten, teilweise polemischen Abschnitte, wendet sich Spitzner gegen die Meinung, als ob Medizin und Physiologie allein zum Studium der Psychologie des Kindes berufen seien, unterscheidet deshalb streng zwischen reiner und angewandter Kinderforschung und stellt, auf der Grundlage der Strümpellschen Psychologie fußend, das Wesen des psychisch Normalen gegenüber dem des Pathologischen fest. — Der praktische Teil dieser Vorträge enthält Ausführungen über Aufgaben und Methoden der Kinderforschung. Wir werden dieselben im 2. Teile unserer Abhandlungen zu berücksichtigen haben.[1]) —

Auf die kurze Darstellung des Lebens und der Lehre Strümpells im »Deutschen Schulmann« haben wir schon mehrfach hingewiesen.[2])

Sodann ist aus der Strümpellschen Schule ein Werk hervorgegangen, das uns nach verschiedenen Richtungen hin als ein sehr wertvolles Handbuchs der pädagogischen Psychologie erscheint, das schon mehrfach angeführte psychologische Werk von Jahn, das in 2. und 3. Auflage unter Mitwirkung von Seminardirektor Dr. K. Heilmann herausgegeben wird.[3]) Wenngleich zuzugeben ist, daß die ersten Teile weit schwächer als die letzten, das höhere Bewußtsein

[1]) Vergl. 2. Teil, 6. Abschnitt.

[2]) Vergl. die Literaturangabe zum 1. Abschn.

[3]) Vergl. die Literaturangabe zum 2. Abschn.

behandelnden sind, daß die ganze Darstellungsweise des Verfassers teilweise recht wenig anziehend ist, so ist an diesem Werke andrerseits die Klarheit, Einfachheit und Durchsichtigkeit zu rühmen, mit welcher die Ideen Strümpells, wie auch die anderer Psychologen und Philosophen vorgetragen werden. Strümpells Ideen sind es vor allem, die diesem Werke seinen spezifischen Charakter geben, Strümpellscher Geist durchweht es. Hat doch Strümpell selbst das Manuskript vor dem ersten Erscheinen 1883 einer Durchsicht unterzogen. (Vergl. das Vorwort zur 1. Auflage.) Mit dieser Anregung und Anteilnahme Strümpells stand auch in Beziehung — das gilt leider nur für die 1. Aufl. in vollem Umfange — das Hauptziel, das der Verfasser durch das ganze Buch hindurch im Auge hat: Die gründliche und übersichtliche Darstellung der Entwicklung des Seelenlebens von den ersten Keimen bis zur vollen Ausbildung, die Darlegung des allmählichen Aufbaues, des steten Zusammenhanges und lückenlosen Fortschrittes, wodurch die Entwicklung des Psychischen charakterisiert wird. Wir bedauern, daß in der 2. und 3. Aufl. gerade dieses genetische Moment stark zurückgetreten ist. Als drittes kommt hinzu die Vielseitigkeit, mit welcher die Strümpellschen Gedanken zu allen bedeutenderen psychologischen Richtungen in Beziehung gesetzt sind, sowie die Menge der Literaturangaben, und 4. ist zu würdigen die maßvolle Art des Urteils, mit der unter steter Begründung wissenschaftliche Ansichten abgewiesen oder gewürdigt werden. Dem Pädagogen ist es außerdem besonders erfreulich, daß er oft mehr oder weniger ausführliche Hinweise auf die praktische Verwertung der psychologischen Theorien findet.

Natürlich sind auch außerhalb Leipzigs tätige Schüler Strümpells zu finden. Wir nennen von ihnen nur Wendt in Troppau. Auch an einigen ursprünglich den Strümpellschen Anschauungen fernstehenden Psychologen ist der Einfluß der Psychologie Strümpells erkennbar. In dieser Hinsicht ist von Interesse die Wandlung, die wir in Volkmanns[1]) Darlegungen über die Bedeutung und Stellung der Gefühle bemerken. In dem Grundriß der Psychologie vom Jahre 1856 ist das Gefühl aufgefaßt als ein aus den Vorstellungen heraus entstehender, also rein abgeleiteter Zustand; im Lehrbuche der Psychologie aber vom Jahre 1884 stellt es sich in seinen höheren Formen dar als eine viel selbständigere wirkende Kraft. (Vergl. Lehrbuch II, § 129. Ebd. Anm. 4. Ebd. I, § 79.) Ähnlich ist das Verhältnis zwischen der ersten und zweiten Auflage der Psychologie von Ballauf.

[1]) Siehe Literaturangabe zum 3. Abschn.

Vergl. Vorwort zur 2. Aufl. S. IX f., sodann S. 62—76; 81—84 doch tritt die Abhängigkeit der Gefühle von den Vorstellungen auch hier noch stark in den Vordergrund und nur vereinzelt kommt der Verfasser auf Momente der Selbständigkeit der Gefühle zu sprechen.

Strümpell lag nun sein ganzes Leben lang außer der wissenschaftlichen Ausgestaltung die praktische Realisierung seiner Ideen am Herzen. Hieraus mußten seinen Schülern neue, praktische Aufgaben erwachsen. »Arbeit und Kampf« wird da noch lange die Losung bleiben müssen, denn indem Strümpell nicht ruhte, der Pädagogik ihre wissenschaftliche Stellung zu sichern dadurch, daß er ihr die Erforschung der Seele des Kindes, die Erforschung der Entwicklungsfaktoren im menschlichen Seelenleben zuwies, stellte er dieselbe vor eine gewaltige Aufgabe, deren befriedigende Lösung noch eine lange Forschung erfordern wird. Der Grund hierzu ist gelegt in Strümpells Psychologie. Freilich gibt es noch immer zahlreiche und auch gewichtige Stimmen, welche der Pädagogik die Fähigkeit, diese Aufgabe lösen zu können, absprechen. Damit wäre der Pädagogik auch das Recht zu einer solchen Zielsetzung benommen, und das würde bedeuten, daß sie ihres Ranges als empirische Wissenschaft überhaupt verlustig ginge. In diesen Fragen um Sein und Nichtsein kann nur durch positive Leistungen von seiten der Pädagogik ihre wissenschaftliche Daseinsberechtigung erwiesen und dadurch eine Einigung erzielt werden.

Sozialeudämonismus und sittliche Verpflichtung

Von

Dr. **G. Burk,** Eibenstock im Kgr. Sachsen

(Schluß)

Versuche, die Idee des Wohlwollens und das Pflichtbewußtsein aus dem Egoismus abzuleiten

Man kann dies auf verschiedene Weise versuchen: Man kann in Analogie zu der Darwinistischen[1]) Theorie annehmen, daß bei den gegenseitigen Kämpfen der Stämme untereinander in den Urzeiten die Einzelindividuen durch den Selbsterhaltungstrieb im eigenen Interesse gezwungen worden sein, sich zusammenzuschließen nach dem Grundsatze der Solidarität: »Alle für Einen, Einer für Alle.«

[1]) Darwin, Die Abstammung des Menschen. Kap. 5. — Vergl. O. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. S. 125 ff.

und daß diejenigen, welche isoliert geblieben und sich also diese soziale Denkweise nicht zu eigen gemacht hätten, im Kampfe ums Dasein die Schwächeren geblieben und infolgedessen zu Grunde gegangen seien.

Unter diesen Umständen wird die Soziabilität zur lebenerhaltenden Eigenschaft. Diese der eisernen Notwendigkeit entsprungenen, sittlich indifferenten Eigenschaften haben sich nun als soziale Instinkte weiter vererbt und machen sich noch jetzt geltend, wo jene Ursachen nicht mehr wirkend sind. Ja, selbst da machen sie sich als heteronomes, traditionelles Gesetz geltend, wo sie bei nunmehr veränderten Umständen direkt zum Schaden der Individuen ausschlagen.

Bei dieser Theorie ist stillschweigend die Vererbungsmöglichkeit derartiger Instinkte auch beim Menschen vorausgesetzt, welche so stark sein sollen, daß sie sich noch nach Jahrhunderten gegen die natürlichen, gegenwärtigen Interessen durchsetzen. Ferner kommen wir doch nicht an der Tatsache vorbei, daß nicht diese sozialen Instinkte die Hauptrolle bei dem natürlichen Individuum spielen, sondern die entgegengesetzten, egoistischen; letztere es also sind, welche sich hauptsächlich fortgeerbt haben. Daß dem tatsächlich auch so sein müßte, legt uns Darwin selbst nahe:[1]) »Es ist äußerst zweifelhaft, ob in demselben Stamme Nachkommen kameradschaftlich gesinnter Eltern in größerer Anzahl aufgezogen wurden, als Kinder selbstsüchtiger und verräterischer Eltern. Wer bereit war, eher sein Leben zu opfern, als seine Kameraden zu verraten, wie es gar mancher Wilde getan hat, der wird oft keine Nachkommen hinterlassen, die seine edle Natur erben konnten. Die tapfersten Leute, welche sich stets willig fanden, sich im Kriege an die Spitze ihrer Genossen zu stellen, und welche bereitwillig ihr Leben für andere in die Schanze schlugen, werden im Durchschnitt in einer größeren Zahl umgekommen sein, als andere Menschen.«[1])

Diese Tatsache wird von der Geschichte oft bestätigt. Man denke nur an die römischen Bürgerkriege, die Hugenottenkämpfe, die französische Revolution u. a., wo oft gerade die Führer und sittlich Tüchtigsten, welche sich am aufopferungsvollsten zeigten, am ehesten dem Untergang verfallen waren.[2]) Dasselbe Bild wiederholt sich bei den sozialen Kämpfen unserer Tage. Die Führer einer Lohn-

---

[1]) Darwin, Abstammung. I. S. 170.

[2]) Vergl. die Ausführungen Hensels gegen die Darwinistische Theorie von der Bedeutung der Einzeltugenden als Vorteile im Kampf ums Dasein. (Hauptprobleme der Ethik S. 34), und Flügel, Idealismus u. Materialismus. S. 125 f.

bewegung werden am ehesten auf die Straße gesetzt und brotlos gemacht.

Ferner unterliegt auch die Behauptung noch erheblichen Zweifeln, daß wenigstens auf jener relativ niedrigen Kulturstufe, wo der Mensch allerdings viel enger an den Sozialkörper gebunden war als heutzutage, das Individual- mit dem Sozial-Interesse vollkommen koinzidierte, daß also damals die Individuen völlig in ihrem eigenen Interesse handelten, wenn sie unmittelbar das Gesamtwohl anstrebten.

Aber abgesehen davon, daß die Entwicklungstheorie von der Entstehung des Altruismus auf rein positivistischer Voraussetzung im einzelnen mancherlei Bedenken unterliegt, so fragt es sich nun doch für uns: wie sollen wir uns zu diesen, auf die oder jene Weise entstandenen, von einer Generation zur andern fortgeerbten, sozialen Instinkten vernünftigerweise stellen? Darauf kann uns der naturwissenschaftliche Evolutionismus, wenn anders er seine Schranken, die ihm als deskriptiver und historisch-genetischer Wissenschaft auferlegt sind, innehalten will, naturgemäß keine Antwort geben. Überschreitet er aber diese Grenzen und will er in der Entstehungsgeschichte der sympathischen Gefühle zugleich auch den Grund ihrer Verbindlichkeiten für das Individuum finden, so geschieht das zu seinem eigenen Schaden, und es gilt von ihm, was Hensel[1]) von der Anwendung der Assoziationstheorien auf ethischem Gebiete sagt, nämlich, daß sie die Gültigkeit und Verbindlichkeit desjenigen Gefühles, das wir als letzten Ausweg für die Begründung des Sozial-Utilitarismus aufgefunden haben, das der »uninteressierten, universellen Sympathie«, vollends ganz untergräbt. »Es wird nämlich nachgewiesen, daß die Sympathie ihren Ursprung in den unentwickelten Verhältnissen des Menschengeschlechts hat, wo das Leid eines Mitglieds der Horde zugleich das aller übrigen zur Folge hatte. Wenn also die Sympathie gewissermaßen als Auswuchs des Egoismus gefaßt wird, so ist es schwer abzusehen, warum, nachdem sich die Verhältnisse so glücklich gestaltet haben, daß das Individuum durchaus nicht mehr von allen Störungen, die seine Mitmenschen betreffen, mit berührt wird, diese früher einmal zweckmäßige Assoziation beibehalten werden soll. Es kann alsdann für das Individuum vielleicht als utilitaristisches Gebot aufgestellt werden, sich dieser Verbildung des Egoismus baldmöglichst zu entziehen und zum reinen Egoismus sans phrase zurückzukehren. Eine Konsequenz die den Boden des heutigen Utilitarismus vollständig untergraben würde.«

---

[1]) Ethisches Wissen und Ethisches Handeln. Tübingen, Mohr, 1889. S. 24.

Wir sehen also: Einerseits wird es dem Evolutionismus nicht möglich sein, ohne Zuhilfenahme ursprünglicher altruistischer sittlicher Gefühle die Entstehung der sittlichen Idee des Wohlwollens und seiner absoluten Verbindlichkeit nachzuweisen. Werden diese aber als ursprünglich, wenn auch als entwicklungsfähig[1]) gesetzt, so ist damit die positivistische Grundlage verlassen. Andrerseits, würde dem Evolutionismus der Nachweis gelingen, daß der »uninteressierten, universellen Sympathie« ursprünglich und eigentlich nichts anderes als egoistische Motive zu Grunde liegen,[2]) welche sich nunmehr in der Form von sozialen Instinkten blindlings fortpflanzen und sich geltend zu machen suchen, so ist es eine unberechtigte, ja eine unwürdige Forderung an ein vernunftbegabtes Wesen, denselben weiterhin Anerkennung zu zollen, wenn sie durch die veränderten Verhältnisse und durch die Ungleichheit der sozialen Interessen dem einzelnen schädlich werden können. Ja vom Standpunkte des Eudämonismus aus m u ß von ihm verlangt werden, sich von diesen Instinkten zu befreien. Dasselbe Urteil trifft auch alle die verschiedenen, zum Teil sehr gewagten und wunderbaren Assoziationstheorien über den Ursprung des Wohlwollens, der Sittlichkeit und des damit verbundenen Pflichtgefühls, die darauf hinauslaufen, aufzuzeigen, wie die ursprünglich nur aus Motiven der Selbstsucht geübte Selbstlosigkeit (!) sich in einem allmählich und unvermerkt vorgegangenen psychologischen Prozeß durch bloße Macht der Gewohnheit oder des Lohnes und Zwanges oder Furcht vor Strafe[3]) und durch Vergessen jener ursprünglichen Motive sich zu einer wahrhaft sittlichen, um ihrer selbst willen geübten, selbstlosen, sozialen Gesinnung umgebildet habe. Denn es ist klar, daß der Positivismus nur egoistische Triebe als ursprüngliche und angeborene zugeben darf. Sobald er auch noch altruistische mit ins Spiel bringen will, würde er ja gewisse ethische Momente im Prinzip schon als ursprünglich oder angeboren anerkannt haben,

---

[1]) Vergl. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896.

[2]) So auch Haeckel,*) »Man kann sagen, daß auch der Altruismus, sein (des Egoismus) scheinbares Gegenteil, im Grunde ein v e r f e i n e r t e r E g o i s m u s ist.«

[3]) Vergl. Rée, Entstehung des Gewissens. — H. Münsterberg, Der Ursprung der Sittlichkeit. Freiburg, Mohr, 1889. — Vergl. dageg. O. Flügel, Versuche, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen oder zu ergänzen. (Einladungsschrift zur XXXI. Hauptversammlung des Vereins f. Herbartsche Pädagogik in Rheinland u. Westfalen, herausgeg. von A. Lomberg, Elberfeld 1900.) S. 39 ff.

---

*) Haeckel, Welträtsel, Volksausg. S. 141.

und würde dadurch seiner ganzen Aufgabe enthoben sein, indem ja das zu Demonstrierende bereits in der Voraussetzung mit aufgenommen wäre. So weist man auf die bekannte Tatsache hin, wie nach dem Gesetze der Motivverschiebung[1]) oder der »Heterogonie der Zwecke« (Wundt) der Mensch ein lang benutztes Mittel zu einem andern Zwecke schließlich als Haupt- und Selbstzweck lieben lerne. So z. B., wenn der Geizhals sein Geld, welches er in der Absicht, sich Genuß damit zu verschaffen, erworben hat, zuletzt nur noch als Selbstzweck betrachtet. Aber gerade das letztere Beispiel ist wie kein anderes geeignet, das Vernunftwidrige in diesem Benehmen klarzustellen. Wenn das selbstlose Wohlwollen aus einer ebensolchen Verstandesverirrung hervorgeht, dann allerdings könnten wir mit einem derartig Veranlagten nur ein mitleidiges Bedauern haben über seine Geistesumnachtung! Und wenn die sozialen Tugenden nichts weiter sind als blinder Gehorsam gegenüber unkontrollierbarem traditionellem Zwange, gewissermaßen eine Zwangsvorstellung, so dürfte es sogar Pflicht jedes vernunftmündigen Individuums sein, sich von dieser Dressur zu emanzipieren. »Versteht man unter Gewissen nur soziales Echo, so ist es konsequent, wenn man proklamiert, der freie Vernunftmensch müsse gewissenlos sein.«[2]) Die Sittlichkeit käme »auf vernunftlose Unterwerfung unter vielleicht veraltete Gesichtspunkte hinaus, auf den Gehorsam gegen einen Willen, der nicht nur ein fremder, sondern vielleicht gar ein nicht sittlicher«[3]) im utilitaristischen Sinne ist. Gewiß trifft bei manchem der Satz zu: »die Gewohnheit nennt er seine Amme«, aber wohlgemerkt: eben seine »Amme«, und die sollte ein reifes Individuum eigentlich nicht mehr nötig haben! Hat man auch viele Jahre lang etwas getan, dem Beharrungsgesetz der Gewohnheit folgend, und erkennt dann, daß man sich geirrt hat, so »wohnt dem gesunden Menschen soviel Kraft inne, dieser neugewohnten Einsicht zu folgen und das altgewohnte Tun aufzugeben,«[4]) will er nicht den Vorwurf der »selbstverschuldeten Unmündigkeit« (Kant) auf sich ziehen.

Aber außerdem: es ist ein ganz unhaltbarer Gedanke, daß sich die Menschen Jahrtausende lang in diesen Irrtümern bewegt haben sollten, welche doch mit der alltäglichen Erfahrung und ihren stärksten

[1]) Höffding a. a. O. S. 143 ff.

[2]) Höffding a. a. O. S. 74. — Vergl. Häring a. a. O. S. 68 f. — Koppelmann a. a. O. S. 20 ff.

[3]) Stange, Die christl. Ethik usw. S. 15. (Preisschrift d. Univ. Göttingen)

[4]) Zt. f. ex. Phil. XVII. S. 376 ff.

Grundtrieben immer wieder in Kollision kommen mußten. Wenn trotzdem die Entwicklungstheoretiker dabei bleiben, die Idee des Wohlwollens aus positivistischen Voraussetzungen abgeleitet zu haben, so haben sie eben nicht diese vor Augen, sondern ein Gebilde, das derselben zwar äußerlich ähnlich sieht, sich aber in Wirklichkeit als ein irrationales Mißgebilde, dem keine wissenschaftliche Existenzberechtigung zukommt, herausstellt.

Ebenso müssen wir Spencers Darstellung[1]) von der Entwicklung des Egoismus zum Altruismus ablehnen, zumal da auch der letztere Begriff durchaus nicht identisch ist mit dem der »uninteressierten, universellen Sympathie« oder der Idee des Wohlwollens. Er verwendet denselben nämlich auch überall da, wo aus egoistischer Handlungsweise des Individuums für das Gesamtwohl Vorteilhaftes herausspringt und in Bezug »auf jede Handlung, welche im normalen Verlauf der Dinge andern Nutzen schafft, statt dem Handelnden selbst.«[2]) Der subjektive Antrieb zum Handeln ist und bleibt bei ihm die Befriedigung der eigenen Lust. Aber insofern diese Befriedigung andern Nutzen schafft, ist sie auch wahrhaft altruistisch! (Daher begegnet er dem Altruismus schon bei der »ersten Dämmerung des Lebens«. Das niedrigste Tierchen, das, seinen blinden Trieben gehorchend, Nachkommen erzeugt, handelt wahrhaft altruistisch und wohltätig!)[3]) Und so stellt er die Behauptung auf: Egoismus und Altruismus seien zwar jetzt noch vielfach starke Gegensätze; aber dereinst in ferner Zukunft würde sich durch den Anpassungsprozeß allmählich von selbst das schöne Resultat ergeben, daß jede egoistische Handlung zugleich auch altruistisch sei und umgekehrt. Davon seien schon jetzt, wo die industrielle und kommerzielle Periode erst in ihren schwachen Anfängen stecke, Spuren vorhanden.[4]) Dann aber sei der

---

[1]) Vergl. Die Sittenlehre des Darwinismus. Eine Kritik der Ethik Herbert Spencers, von Victor Cathrein S. J. 1885. (Ergänzungshefte zu den »Stimmen aus Maria-Laach, Heft 29.)

[2]) Cathrein a. a. O. S. 108. — Vergl. d. Übersetzung der II. Aufl. von Spencers »Tatsachen der Ethik« von Dr. Vetter. Stuttgart 1879. S. 219. — Ferner Hensel, Hauptprobleme, II. u. III. Vortrag. — Paulsen über Spencer a. a. O.' I. S. 366.

[3]) Cathrein a. a. O. S. 108. — Was für ein großer Altruist und Wohltäter muß also erst August der Starke gewesen sein, der dreihundertundsechzig Kinder zeugte!

[4]) Vergl. dazu Cathrein:*) »Das industrielle System mit Angebot und Nachfrage soll immer mehr jedem sein Recht sichern, die allgemeine Konkurrenz den Sinn für Gerechtigkeit mehren! du lieber Himmel! hat denn Spencer noch nichts

---

*) Cathrein a. a. O. S. 117.

heutige Gegensatz zwischen Egoismus und Altruismus, den Spencer im Gegensatz zu Paulsen, unbefangen genug ist, offen anzuerkennen, von selbst aufgehoben. Der Mensch könne dann in egoistischen und altruistischen Genüssen zugleich schwelgen. Das Interesse der Gesamtheit und des einzelnen hat sich zur schönsten Harmonie vereinigt!

Dasselbe erhofft Bebel durch die soziale Entwicklung im Industrialismus von seinem Zukunftsstaate:[1]) »In der sozialistischen Gesellschaft ist der Gegensatz der Interessen beseitigt. Jeder entwickelt seine Fähigkeiten, um sich zu nützen, und damit nützt er zugleich dem Gemeinwesen. Heute sind Befriedigung des persönlichen Egoismus und Gemeinwohl meist Gegensätze, die sich ausschließen; in der neuen Gesellschaft sind diese Gegensätze aufgehoben, Befriedigung des persönlichen Egoismus und Förderung des Gemeinwohls stehen

---

gehört von der himmelschreienden Ausbeutung der Arbeiter, wie sie z. B. in seiner eigenen Heimat mehrmals durch parlamentarische Untersuchungen festgestellt worden ist? Hat er noch nie etwas vernommen von den industriellen Gründerschwindeleien, von der Überhandnahme des Wuchers, von den verbrecherischen Börsenmanövern, von den betrügerischen Bankerotten und ähnlichen Blüten des Industrialismus. Und was sollen wir von dem Kampf zwischen Arbeit und Kapital sagen? Regen sich nicht in allen Ländern drohend die »enterbten« Massen, die vielfach des Notwendigen entbehren, um mit blutiger Faust sich Recht zu schaffen? Und mitten in dieses wirre Kampfgewoge hinein singt unser Rhapsode seinen Hymnus auf die Harmonie der Interessen im Industrialismus!«

Ebenso Hensel:*) »Wenn nun gar dieses beginnende kommerzielle Zeitalter als ein Zeitalter des Friedens gegenüber dem früheren, militärischen angesehen werden soll, so geben die bisher beobachteten Tatsachen wenig Veranlassung, diese Bezeichnung als zutreffend zu adoptieren. Es gibt eben noch andere Arten der Kriegsführung als die mit dem Knüppel oder der Schnellfeuerkanone, und gerade der Darwinist sollte sich dieser Überzeugung am wenigsten verschließen. Der Konkurrenzkampf, in dem die einzelnen industriellen Unternehmen heute stehen, ist ein so erbitterter, er wird mit Waffen oft so unlauterer Art geführt, daß es wenig Unterschied macht, daß dabei kein anderes Blut fließt, als vielleicht gelegentlich das eines zu Grunde gerichteten Konkurrenten, der in seiner Verzweiflung zum Selbstmord schreitet. Wichtiger als diese Einwendungen aber ist, daß die Scheidelinien, die früher, ich möchte sagen, vertikal, die einzelnen Nationen voneinander schieden, jetzt in horizontaler Richtung die einzelnen Klassen desselben Volkes voneinander abscheiden und einen Grad von Haß und Erbitterung dieser Klassen gegeneinander erzeugt haben, wie er früher nur zwischen lange verfeindeten Nationen bestanden haben kann.«

[1]) Bebel, Die Frau und der Sozialismus. 34. Aufl. Stuttgart, Dietz, 1903. S. 350 f. — Vergl. oben S. 19, 43.

---

*) Hensel, Hauptprobleme. S. 33.

miteinander in Harmonie, sie decken sich.«[1]) Er beruft sich dabei auch auf St. Mill, der in seiner »Politischen Ökonomie« sagt: »Kein Feld kann für die Entwicklung einer solchen Auffassung (daß das öffentliche Interesse auch das persönliche sei) günstiger sein, als eine kommunistische Assoziation. Aller Ehrgeiz, sowie alle körperliche und geistige Tätigkeit, welche jetzt sich abmühen mit der Verfolgung vereinzelter und selbstsüchtiger Interessen, würden einen andern Wirkungskreis verlangen und denselben von selbst in dem Streben für die allgemeine Wohlfahrt des Gemeinwesens finden.«

Dem entgegnet Paulsen mit Recht:[2]) »Man darf diese Anpassung nicht altruistischer Empfindungsweise gleichsetzen; regelmäßiges Zusammenarbeiten kann stattfinden ohne Nächstenliebe bei starker Spannung egoistischer Gefühle.«[3]) Gewiß sehen egoistische und altruistische Handlungen im äußeren Erfolge einander oft sehr ähnlich, aber ihnen zu Grunde liegt doch ein prinzipieller Unterschied. Durch egoistisches Streben kann man vielleicht zum Wohltun, niemals aber zur sozialen Gesinnung im sittlichen Sinne, zu der Idee des Wohlwollens gelangen. So viele Versuche auch schon gemacht worden sind, von den alten Sophisten an bis auf die Neuzeit: es wird nie gelingen, die Sittlichkeit restlos aus dem Selbstinteresse entspringen zu lassen. Die Preisaufgabe, welche Carlyle als Satyre auf diese Versuche stellt:[4]) Gegeben ist eine Welt voll Schurken, es soll gezeigt werden, wie aus vereinigten Bestrebungen derselben die Tugend entspringe, hat bis jetzt noch keine Lösung gefunden und wird wohl auch nie eine finden, so wenig als die von der Quadratur des Zirkels. »Der Egoismus kann so wenig den Gemeinsinn gebären, als der Haß die Liebe«[5]) (Wundt). Nur Hegelsche Dialektik kann das Kunstwerk fertig bekommen, den Egoismus in sein

---

[1]) Vergl. dazu Arndt, Die Religion der Sozialdemokratie. 1892. S. 52: »Wie kurzsichtig, zu meinen, daß der befriedigte Egoismus, der ungehemmte Sinnengenuß die Menschen verbrüdere, also die Liebe, die nicht das Ihre sucht, sondern das, was des andern ist, ersetzen könne!«

[2]) Paulsen a. a. O. I. S. 367.

[3]) Und weiter: »Ich denke, es unterliegt keinem Zweifel, daß in unserer industriellen Gesellschaft Gefühle des Mißtrauens, des Hasses, des Neides sehr viel häufiger sind, als bei den alten germanischen Bauern: da gab es keine Konkurrenz, keine Fälschung, keinen Betrug, keine Spekulation, keine Reibungen zwischen Besitzern und Arbeitern.«

[4]) Carlyle, Helden und Heldenverehrung. (VI. Vorlesung.) — Vergl. Hensels Einleitung in Carlyles sozialpolitische Schriften. (Vandenhoeck & Rupr.) S. XXXIII.

[5]) Vergl. Gizycki, Moralphilosophie. S. 100. — Häring a. a. O. S. 37. — Lipps a. a. O. S. 23.

gerades »Gegenteil umschlagen und sich selbst negieren« zu lassen, nicht aber die Geschichte, welcher auch IHERING[1]) zutraut, dieses größte Meisterstück im Laufe des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses fertig gebracht zu haben.

Was nun speziell die Ausführungen SPENCERS über den Altruismus betrifft, so leuchtet ein, daß dieselben, ihre Stichhaltigkeit auch zugegeben, für unseren Sozial-Utilitarismus, der doch als ein ethisches System für die Gegenwart gelten will, von gar keinem Wert sein können. Mit dem Aufzeigen des verpflichtenden Grundes der sozial-eudämonistischen Zukunftsethik im problematischen Zukunftsstaate ist uns nicht gedient. Dazu kommt alles, was hier angeführt wird, wieder auf das zurück, was wir bei der Kritik des Pflichtbegriffes in dem auf der Voraussetzung der Koinzidenz des Sozial- und Individual-Interesses gegründeten Utilitarismus bereits angeführt haben.

Wir haben die evolutionistischen Theorien hier nur insofern gestreift, als dieselben den Anspruch erhoben, das zur sozial-eudämonistischen Basis herangezogene verpflichtende Gefühl der sogenannten »Sympathie« auf positivistischer Voraussetzung ohne Zuhilfenahme des Idealismus ableiten zu können. Werfen wir von diesem Standpunkte aus noch einen Blick auf die SPENCERschen Resultate, so folgt aus ihnen als Konsequenz für die Gegenwart geradezu die Aufhebung des sozial-eudämonistischen Prinzips. Das allgemeine Glück ist das schließliche, von selbst sich erzeugende Ergebnis des Entwicklungsprozesses,[2]) aber es darf überhaupt nicht, wie BENTHAM und die Sozial-Utilitarier wollen, zum unmittelbaren und direkten, pflichtgemäßen Strebeziel gemacht werden. So bildet auch

[1]) IHERING, Zweck im Recht. 1899. II. S. 115 f.

[2]) Vergl. HENSEL:*) »Ist die Voraussetzung des Evolutionismus richtig, ist die Entwicklung höchstes Naturgesetz, so muß sie sich daher ohne all unser Zutun verwirklichen.« — Dieser Evolutionismus schließt konsequenterweise jegliche freie Willensentscheidung aus, wie das auch HAECKEL offen ausspricht, und endet daher im offenen Fatalismus. Wie man aber dann noch, wie dieser, großartig von »monistischer Sittenlehre« und Ethik reden kann, die »eine Reihe von ganz bestimmten sittlichen Anforderungen an den Menschen stellt«**) — über diesen Widerspruch vermag noch so wissenschaftlich-hochtrabend klingendes, fremdwortverbrämtes Phrasenwerk nicht hinwegzutäuschen. — HAECKEL mag als Naturforscher Bahnbrechendes und Großes geleistet haben, aber Philosophie ist entschieden seine schwache Seite, von der Theologie, in der er geradezu krasser Ignorant ist, ganz zu schweigen.

*) HENSEL, Hauptprobleme. S. 40.

**) HAECKEL, Die Welträtsel, Volksausgabe. 1903. S. 139.

in der Gegenwart der Egoismus die einzige Grundlage des sittlichen Handelns. Derselbe wird von selbst im Laufe der Jahrhunderte mit dem allgemeinen Altruismus identisch werden.

* * *

Fassen wir also kurz das Resultat unserer Abhandlung zusammen:

Der Sozial-Eudämonismus läßt sich auf dreierlei Art konstruieren. Entweder vom Standpunkte des Individuums aus mit Hilfe des Postulates von der Koinzidenz des Individual- und Sozial-Interesses. Damit ist aber der Standpunkt des individualistischen (egoistischen) Eudämonismus in keiner Weise verlassen, und der Pflichtbegriff schrumpft zusammen auf einfache, unverbindliche Klugheitsregeln.

Den sittlichen Opfermut, die Pflichttreue bis in den Tod, muß das System als unsinnig, oder gar unsittlich bezeichnen; ebenso kommen die verwandten Begriffe der Schuld und Reue in Wegfall.

Lassen wir aber jenes, an sich schon unhaltbare, Postulat fallen, so könnten wir den Sozial-Eudämonismus zweitens konstruieren vom Standpunkte der Gesellschaft aus. Hier gewinnen wir aber höchstens Pflichten der Gesamtheit; dem Individuum kommt keine selbständige sittliche Bedeutung zu, und jene Pflichten der Gesamtheit sind auch nichts weiter, als der Ausdruck ihres natürlichen, egoistischen Selbsterhaltungstriebes. Wird aber dennoch von Pflichten der Individuen gesprochen, so sind diese in Wirklichkeit äußere Zwangsverpflichtungen, entbehren also an sich jeglichen sittlichen Gehaltes.

Schließlich bietet sich noch die »uninteressierte, universelle Sympathie«, oder die Idee des Wohlwollens, als Basis des Sozial-Eudämonismus an. Hier entspringt aber der verpflichtende Grund, das Gesamtwohl anzustreben, nicht dem System selber, sondern dem ethischen Idealismus. Damit ist aber die Selbständigkeit des Systems aufgegeben; und so endet gerade diese Fundierung mit dem Selbstbekenntnis des Sozial-Eudämonismus, daß er sich unfähig fühlt, aus sich selber heraus den Pflichtbegriff zu bilden.

Die Sozialdemokratie als Vertreterin des wissenschaftlichen Sozial-Eudämonismus

Wie schon mehrfach erwähnt,[1]) bildet ein Hauptkontingent der Anhängerschaft des wissenschaftlichen Sozial-Eudämonismus die Sozialdemokratie. Die Führer der alten, revolutionären Richtung, die unter dem verderblichen Einflusse des fanatischen Parteihäuptlings und -Diktators Bebel steht, tun ihr Möglichstes, um die Massen für ihren materialistisch-sozialeudämonistisch-evolutionistischen Standpunkt[2]) zu gewinnen, in der Meinung dadurch dem kämpfenden Proletariat eine Waffe für den Klassenkampf in die Hand zu geben, womit sie die alten Ideale, speziell die verhaßte christliche Religion, in denen sie merkwürdigerweise die Haupthindernisse[3]) für den Sieg des Sozialismus erblicken, zertrümmern könnten.[4]) Daß seit den letzten Jahren im Gegensatz zu dem wüsten agitatorischen Treiben der siebziger Jahre, das dem Grundsatze: »Religion ist Privatsache« Hohn sprach, bereits eine große Mäßigung eingetreten ist, ist allerdings unverkennbar. Daß heutzutage in der Sozialdemokratie — wenn auch teilweise nur geduldet — Leute Platz haben, denen man die ehrliche Überzeugung, daß sie es mit ihrem Christentum ernst nehmen, nicht absprechen kann, und welche ohne Scheu bekennen: »Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht«, bedeutet gegen früher

---

[1]) Vergl. oben S. 29, 54.

[2]) Einheitlich ist ihr Standpunkt ja durchaus nicht. Streng genommen verträgt sich z. B. der fatalistische marxistische soziale Materialismus durchaus nicht mit dem Sozial-Eudämonismus. In Bebels Buch gehen beide Ansichten durcheinander.

[3]) Merkwürdigerweise, denn nicht bloß aus historischen, psychologisch-begreiflichen Gründen herrscht diese Stimmung vor. Nicht nur, weil die christlichen und sittlichen Ideale leider oft zur Unterdrückung berechtigter Forderungen der Arbeiterbewegung gemißbraucht worden sind, sondern rein prinzipiell vertreten sie diese irrtümliche Ansicht.*) — Aber nichtsdestoweniger entlehnen sie in Wirklichkeit die schärfsten Waffen der Kritik, die sie an den bestehenden Zuständen üben, der absoluten Ethik und dem Christentum. (Vergl. Grotthuss a. a. O. S. 4.)

[4]) Um Mißdeutungen vorzubeugen, mag indessen hier ausdrücklich betont werden, daß das Programm der deutschen sozialdemokratischen Partei selbst kein Wort von irgendwelchem Materialismus als der Weltanschauung des Sozialisten enthält. — Vergl. über das geschichtszufällige Bündnis des Sozialismus mit dem Materialismus überhaupt: P. Göhre, »Das religiöse Problem im Sozialismus« in den Soz. Monatsheften 1902, Nr. 4; »Materialismus und Religion« ebenda Nr. 7; »Christentum und materialistische Geschichtsauffassung« ebenda Nr. 8.

---

*) Vergl. W. Sombart, Sozialismus u. soz. Bewegung. 1901. S. 92.

schon einen gewaltigen Fortschritt und ist ein erfreuliches Anzeichen, ein Strahl der Morgenröte einer heranbrechenden neuen Zeit, wo die gegenwärtige christentumsfeindliche, materialistische Strömung, »die alte Schlange« überwunden sein wird, und das Proletariat sich wieder einer religiösen und idealistischen Weltanschauung zukehren wird. »Ich glaube an den Sieg des Guten auch im Herzen unseres Volkes.«[1])

Es liegt ja nahe zu meinen, wenn der Arbeiter anstatt auf das Jenseits und die idealen Werte sich allein auf die wirtschaftlichen Verhältnisse hingewiesen sieht, er mit um so größerem und konzentrierterem Eifer sich der sozialen Arbeit zur Hebung seines Standes widmen würde. Dabei ist aber etwas Wichtiges außer acht gelassen: nämlich, daß der Eudämonist zwar auf die ideellen und jenseitigen Güter gerne Verzicht leistet, aber nicht, um sich im aufopfernden Dienste seiner Mitmenschen und Arbeitsgenossen zu verzehren, sondern um sich im Genusse der individuellen Freiheit dem diesseitigen, größtmöglichen persönlichen Wohlbefinden hingeben zu können. Jede andere Handlungsweise wäre gegen das Prinzip. Deshalb sollten jene Führer vielmehr froh sein, daß aus ihren Irrlehren die praktischen Konsequenzen oft nicht gezogen werden. Wäre das der Fall, so wäre es mit jeglicher »Brüderlichkeit«, jedem Solidaritätsgefühle und sozialem Opfersinne aus und vorbei! Und der Sozialismus wäre dem unabwendbaren Todeslose verfallen.

Ferner mit welchem Rechte erhebt denn die Sozialdemokratie im Namen der Moral, ihre Stimme gegen den Lebensgenuß der »oberen Zehntausend?« Sie weiß sich ja kaum genug zu tun mit ihren ethischen Vernichtungsurteilen, gesprochen aus dem Brustton sittlicher Entrüstung über den Klassenegoismus, die Heuchelei usw. der »sündigen, verderbten und versumpften Bourgoisie«,[2]) und

---

[1]) Arndt, Die Religion der Sozialdemokratie. 1892. S. 33.

[2]) Man vergleiche besonders bei Bebel*) a. a. O. das Kapitel: »Die Prostitution, eine notwendige soziale Institution der bürgerlichen Welt.« Weit davon entfernt, wie es nach der Überschrift und der geschichtsmaterialistischen Auffassung des Verfassers konsequenterweise zu erwarten wäre, dabei stehen zu bleiben, diese dunklen Nachtseiten als notwendiges Produkt der ökonomischen Verhältnisse zu erklären, wird vielmehr hier die Prostitution und andere Sünden in einer Tonart gegeißelt, welche an eine hohe sittliche Lebensauffassung erinnert. Falls diese ernste Strafpredigt über die herrschende Unsittlichkeit, woran wir nicht zweifeln wollen, aus ehrlichem Empfinden kommt, so wird dadurch das ganze Prinzip des Verfassers Lügen gestraft. Abermals ist die absolute Ethik mit einem ihrer

---

*) Bebel, Die Frau und der Sozialismus. 1903. S. 174.

sieht darin ein Hauptmittel ihrer Agitation! Weder im ethischen Materialismus, noch in dem damit sich berührenden evolutionistischen Eudämonismus aber kann von sittlicher Zurechnung, von Schuld und Sünde gesprochen werden. Wie reimt sich also dazu das Brandmarken der Selbstsucht gewissenloser Unternehmer und Spekulanten, die doch nichts anderes sind, als praktische Sozial-Eudämonisten, also ihre eigenen Glaubensbrüder, die in der Konsequenz ihres Prinzips handeln, daher eudämonistisch beurteilt, untadelig und sittlich genannt werden müssen; oder überhaupt der Haß gegen die Kapitalisten, die »habgierigen Ausbeuter des Proletariats?« Für die Sünden des Kapitalismus zieht man die Personen seiner Vertreter zur Rechenschaft (wenngleich das in der Theorie abgestritten wird). Für die Sünden des Sozialismus werden die »Genossen« niemals einstehen wollen![1]) Was für ein Gewicht können aber die sittlichen Urteile einer Partei in Anspruch nehmen, welche mit verschiedenem Maße mißt, je nach der Klassen- oder Parteizugehörigkeit der Betreffenden? Das ist in der Tat eine »Parteimoral mit doppeltem Boden«. Darum: soll jener Appell an das Gewissen der Besitzenden ernst genommen werden, dann fort mit dem ethischen Materialismus und Eudämonismus! Ihnen gebührt es nicht, sich auf den Richterstuhl der Moral zu setzen.

Auch ist es unverantwortlich, dem Volke vorzureden, seine Nöte und Bedürfnisse lägen nur auf materialem Gebiete. Nein, Gott sei Dank, auf eine solche Stufe ist unser Volk noch nicht heruntergekommen! Es fehlt noch viel, bis diese unsittlichen Irrlehren gewisser sozialdemokratischer Führer in die Wirklichkeit übersetzt sind.[2]) Hören wir Carlyle,[3]) der besser als diese Führer oder vielmehr Verführer den wunden Punkt in der sozialen Frage getroffen hat: »Zu all dem Druck, unter welchem die niederen Klassen seufzen, kommt nun noch der bitterste und schlimmste Kummer hinzu, die

ärgsten Verächter durchgegangen! Da die Wissenschaft das zweite Wort im Munde eines Sozialdemokraten ist, sollte ihnen doch endlich ein Licht aufgehen, was es mit der wissenschaftlichen Konsequenz ihrer so vielgepriesenen Weltanschauung auf sich hat. Ein System, das solche Widersprüche in sich birgt, das sich immer wieder selbst korrigieren muß, erklärt sich ja selber für bankerott! Und eine solche an Selbstwidersprüchen leidende Weltanschauung soll die wirksamste Waffe im Klassenkampfe sein?! videant consules!

[1]) Vergl. Arndt, Die Religion der Sozialdemokratie. Evangelisch-soziale Streitfragen, zweite Reihe, Heft 6. Leipzig, Grunow, 1892. S. 33.

[2]) Ebenda. S. 33. Vergl. oben S. 29 f.

[3]) Carlyle, Chartismus, herausg. von Hensel. Vandenhoeck & Rupr. S. 32; 37; 82 u. a. — Vergl. ders., Helden und Heldenverehrung (über Mahomet) u. a.

unerträgliche Überzeugung, daß sie ungerecht behandelt werden, daß ihr Los in dieser Welt nicht auf Recht, nicht einmal auf Notwendigkeit und Macht begründet ist und weder ist, was es sein sollte, noch was es einmal sein wird. — Nicht was der Mensch äußerlich besitzt oder entbehrt, macht sein Glück oder sein Elend aus. Nacktheit, Hunger, Elend aller Art, ja der Tod sind heiter ertragen worden, wenn das Herz in Ordnung war. Das Gefühl aber, Ungerechtigkeiten ertragen zu müssen, ist allen Menschen unerträglich. Der tierischste schwarze Afrikaner erträgt es nicht, daß ihm unrecht geschieht. Kein Mensch kann es ertragen, braucht es zu ertragen. Ein heiligeres Gesetz als irgend ein auf Pergament geschriebenes, ein Gesetz, das direkt von Gottes Hand in das tiefste Innere des Menschen eingegraben ist, erhebt beständigen Protest dagegen.« — »So ist die Ungerechtigkeit das schlimmste Übel, einige Menschen nennen sie das einzige Übel in dieser Welt.« — »Millionen sagen: Seht unser Los ist ungerecht. unser Leben ist nicht heil, sondern krank; geht ihr und erlangt uns Gerechtigkeit! Denn ob der arme Fabrikarbeiter nach der Festsetzung der Arbeitszeit oder nach der Fabrikgesetzgebung oder nach der Aufhebung der Kornzölle schrie, ob er für oder gegen irgend ein sonstiges Gesetz schrie, so war es immer dies, was er meinte. Alle Gesetzesvorlagen, die mit einem Schein von Billigkeit eingebracht worden sind, konnten in ihm einige Hoffnung erwecken, konnten einigen tumultuarischen Beifall von ihm erlangen.« — »Nach Gerechtigkeit schreit er, nach gerechtem Lohn, nicht allein nach Geld.« Und darin »liegt etwas ungemein Achtungswertes und wir können wohl sagen, allgemein Geachtetes. Es ist der gemeinsame Stempel der Menschheit, der in uns allen sein Recht fordert.«

Diese Stimme des englischen Bußpredigers ist nun zwar ergangen in einer Zeit, wo man noch nichts wußte von Arbeiterfürsorge, Versicherungswesen usw., sondern wo das unverfälschte Manchestertum noch »in seiner Sünde Maienblüte« stand, ein Hohn auf die Lehre des Nazareners und das englische Kirchentum.

Aber wer wollte sagen, daß seine Worte in der Gegenwart völlig antiquiert seien? Die Tatsache bleibt jedenfalls bestehen, daß der Schwerpunkt der Arbeiterfrage nicht so sehr auf eudämonistischem, materiellem, als auf ideellem und ethischem Gebiete liegt, und daß im Grunde genommen und in praxi in der Volksseele diese Stimmung vorherrscht und sich immer wieder geltend macht. Doch wenn auch die soziale Frage eine reine »Magenfrage« wäre und nicht vielmehr in höherem Grade eine sittliche Frage, so kann sie doch nur von

beiden Seiten aus, von seiten der bürgerlichen Kreise und von seiten des Proletariats, mit Hilfe sittlicher Kräfte einer befriedigenden Lösung nahe gebracht werden.

»Der Widerspruch aber, an dem die Sozialdemokratie krankt, ist eben der, daß sie die Weltanschauung, aus der heraus sie ihre Forderungen praktisch geltend macht und zu begründen bemüht ist, in der Theorie nicht anerkennen will und bei einem glatten indifferenten Materialismus .... stehen bleibt.« [1]) Der »Klassenegoismus« und Eudämonismus gewisser Besitzenden aber, der dem sozialen Fortschritte im Wege steht, kann nicht durch den Eudämonismus des Proletariats bekämpft werden. Egoismus kann nicht durch Egoismus prinzipiell überwunden werden. Da entscheidet brutale Gewalt. Dann aber: Vae victis! Das sind aber in diesem Falle die letzteren. Denn die Macht ist, trotz aller phrasenhaften Redensarten, eben auf seiten der Besitzenden. Darum sollte sich die Arbeiterschaft endlich davon überzeugen, daß sie einzig und allein im Namen der sozialen Gerechtigkeit ihre Forderungen erheben und wirksam vertreten kann, und daß die sittlichen Ideen allein, besonders die Idee des Wohlwollens, die identisch ist mit der wahren christlichen Nächstenliebe, die Idee des Rechts und der Billigkeit ihnen eine unangreifbare Unterlage und den richtigen Maßstab für die Berechtigung oder Nichtberechtigung ihrer Bestrebungen abgeben können. Nur inwiefern sie mit diesen übereinstimmen, haben sie Aussicht auf bleibende Realisierung. [2]) Dann aber sind sie im Besitz der schärfsten, unzerstörbaren Waffen, wie sie allein das Arsenal der absoluten Ethik zu geben im stande ist. Denn »die größte Macht im Himmel und auf Erden, in Zeit und Ewigkeit ist das Sittliche.« [3]) Unter dem Banner des ethischen Sozialismus, der auch der Würde des einzelnen, der einzelnen Menschenseele gerecht

[1]) Grotthuss, Probleme und Charakterköpfe. (Alte und neue Ideale.) S. 4.

[2]) Vergl. Lindner: *) »Die Geschichte der Menschheit ist ein stetiger Kampf zwischen den Ideen und Interessen (d. h. Bestrebungen zum eigenen Vorteil); für den Augenblick siegen immer die Interessen, für die Dauer nur die Ideen.« — Statt Kampf zwischen Ideen und Interessen kann man auch sagen, was dasselbe ist: Zwischen Egoismus oder Eudämonismus und Idealismus (Carlyle würde sagen: »Glauben«), oder um in der Bibelsprache zu reden, zwischen »Fleisch und Geist«.

[3]) Taute, Religionsphilosophie vom Standpunkt der Philosophie Herbarts. I. S. 644.

*) Lindner, Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft. Wien, Gerold, 1871.

wird, beseelt von einem Pflichtgefühle und Opfermute, wie ihn der Sozialeudämonismus nicht verleihen kann, werden sie sich emporarbeiten, unterstützt von allen sittlich Denkenden, die jetzt noch, trauernd über die Verirrung der Massen, vielfach beiseite stehen, und in den Kampf ziehen gegen allen unethischen Egoismus, wo er sich auch finden mag, im Glauben an eine göttliche, sittliche Weltordnung und den Sieg des Guten und der Ideen.[1])

Lehre vom richtigen Denken

Didaktische Präparate

Von

Dr. **Ernst Friedrich** zu Stolp in Pommern

Man hat der Logik den Ehrentitel »Leuchtturm des Verstandes« (pharus intellectus) gegeben und damit wohl vornehmlich die Lehre vom richtigen Denken (Orthonoëtik) gemeint. Denn sie leuchtet uns gleichsam bei unseren Begriffen, Urteilen, Schlußfolgerungen und Überdenkungen, weshalb die folgenden 4 Hauptstücke der Noëtik: Ennoëtik, Dianoëtik, Syllogistik und Synkephaläotik, den Grundsätzen des richtigen Denkens Nachachtung zu bezeigen haben. Solcher Grundsätze gibt es 8: 1. den Identitätskanon, 2. den Diversitätskanon, 3. den Dualkanon, 4. den Triaskanon, 5. den Konvenienzkanon, 6. den Relativitätskanon, 7. den Dependenzkanon und 8. den Totalitätskanon. Dies sind also gleichsam 8 Flammen auf dem Leuchtturm des Verstandes. Sie werden auch Denkgesetze und Denknormen genannt.

Kinderleicht und scheinbar nichtssagend hört sich der Identitätskanon an oder der Grundsatz von der Dasselbigkeit (principium

[1]) Vergl. dazu die herrlichen Worte REINS:*) »Der Glaube an eine göttliche Weltordnung läßt die Menschen immer und immer wieder auf Gerechtigkeit hoffen. Ohne solche Glaubenshoffnung aber ist große Liebe unmöglich. Und ohne Liebe kein Opfer. Nach Menschen voll Liebe und Opfersinn schreit die Erde und wird sie immer begehren. Liebe ist für die menschliche Gesellschaft nötig, wie Blut für den Körper und Licht für das Auge. Wer aber gibt diese Liebe? **Der Materialismus nicht** . . . . Jesus allein kann sie geben. Unter seiner persönlichen Einwirkung wächst sie empor. In ihm tritt uns das Prinzip der Liebe in ihrer Vollendung entgegen, greifbar, sichtbar. Und so schreitet sein Geist, der Geist der Liebe, durch die Jahrhunderte. . . .«

*) REIN, Grundriß der Ethik. 1902. S. 25.

identitatis), wonach nicht bloß jede Größe sich selbst gleich ist, sondern überhaupt jedes Ding eben das ist, was es ist, und ebenso beschaffen ist, wie es beschaffen ist. Daher die tautologischen Formeln: A est A; Non A est Non A; quale A, tale A; quot A, tot A. Vergl. Ei ist Ei; Nichtraucher sind Nichtraucher; süße Mandeln sind süße Mandeln; 5 Häuser sind 5 Häuser. Leibniz († 1716) gab dem Identitätskanon die reinsachliche Fassung: Chaque chose est ce qu'elle est = Jedes Ding ist das, was es ist. Baumgarten († 1762) nannte ihn principium identitatis und gab ihm die angelegentliche Fassung: Omne subjectum est praedicatum sui = Jedes Subjekt ist ein Prädikat von sich. So entsteht die allereinfachste Urteilsform, die ganz eintönige, auf welche schon der eristische Sokratiker Stilpon aufmerksam machte. Wir wenden sie im alltäglichen Leben häufig an, um ein Ding als solches hervorzuheben oder es seinem eigentümlichen Gehalte nach geltend zu machen »Ein Bett ist doch ein Bett« sagte jemand, welcher auf einem Stuhle sitzend eingeschlafen war und um Mitternacht fröstelnd aufwachte; da fühlte er den Wert eines Bettes. »Wer die Amtsgewalt hat, der hat die Amtsgewalt:« der Untergebene muß gehorchen, wenn auch sein Vorgesetzter einmal etwas Unpassendes befiehlt. »Kaffee ist Kaffee«; ich will ihn rein trinken, nicht vermischt mit Zichorie, Gerste, Roggen, Mais usw. Andere Beispiele zu obigen 4 Formeln: Geschäftlich ist geschäftlich: Nichtsänger sind Nichtsänger; weißer Pfeffer ist weißer Pfeffer: 12 Landgüter sind 12 Landgüter. Recht volkstümlich sind noch folgende Beispiele zur ersten Formel: »Sicher ist sicher; schriftlich gegeben ist schriftlich gegeben; besser ist besser; zuviel ist zuviel; hin ist hin; verloren ist verloren; Kinder sind Kinder; Weibsleute sind Weibsleute; Mannsleute sind Mannsleute.« Auf den Identitätskanon beruft man sich sowohl in der rechtfertigenden, als in der widerlegenden Beweisführung. Besonders warnt er vor der Täuschung durch Mehrdeutigkeit (fallacia ambiguitatis), wobei ein Wortlaut in verschiedenem Sinne gebraucht wird, während er doch in demselben Sinne oder in der nämlichen Bedeutung wiederholt werden soll.

Dem Identitätskanon gegenüber macht der Diversitätskanon oder der Grundsatz von der Verschiedenheit (principium diversitatis) die Unterscheidbarkeit gleichartiger Einzeldinge geltend. Übereinstimmend mit Galen lehrte Leibnitz: Non dantur duo individua plane indiscernibilia = Es gibt nicht 2 Einzeldinge, welche sich gar nicht voneinander unterscheiden lassen. Es gibt nicht, wie er sagt, 2 Blätter an einem Baum, nicht 2 Haare in einem Pelz, welche nicht voneinander verschieden sind. Mithin lassen sich Einzeldinge nicht bloß

zählen, sondern auch definieren, seien es Exemplare oder Unika, seien es Eigenmächte oder Sachverhalte, seien es vorhandene oder zu schaffende Individuen. Wer sie nicht definieren kann, hat sich entweder nicht Mühe gegeben, ihre individuelle Eigentümlichkeit kennen zu lernen und sprachlich darzustellen, oder vermag beides nicht, weil viele Einzeldinge, wie z. B. die Himmelskörper, ganz oder teilweise außer dem Bereich menschlicher Erkenntnis liegen — »in dem Abgrunde des Nichtwissens«. Dem ganz eintönigen Urteil widersetzt sich das halb eintönige nach dem Sprichwort: »Ei ist Ei, sagte Jener und nahm sich das größte.« Im Widerspiel zu den 4 tautologischen Formeln mit ihren Pröbchen behauptet der Diversitätskanon: Ein kleines Ei ist kein großes Ei, ein Kolibri-Ei kein Straußen-Ei; ein Nichtraucher ist keine Nichtraucherin; verstockte süße Mandeln sind nicht unversehrte süße Mandeln; 5 hölzerne Häuser sind nicht 5 steinerne Häuser.

Der Unterschied zwischen gleichartigen Einzeldingen ist nicht so groß, wie der Unterschied zwischen Anwesenheit und Abwesenheit, Dasein und Nichtdasein desselben Dinges. Geld bei sich haben und kein Geld bei sich haben, bekleidet sein und nicht bekleidet sein, eine Schlafstelle haben und keine Schlafstelle haben, mit jemandem lustwandeln und ohne jemanden lustwandeln, etwas zu essen haben und nichts zu essen haben, das sind je 2 Glieder des absentiellen Gegensatzes, zwischen denen es kein drittes gibt. Dies besagt der Dualkanon oder der Grundsatz vom ausgeschlossenen Dritten (principium exclusi tertii inter quaedam contraria), wonach zwischen gewissen Gegenteilen kein Mittelding zu finden ist. Dieser Kanon lautet: Inter A et Non A nihil est intermedium. Gegenteil = contrarium heißt bekanntlich jedes der beiden Glieder eines zweigliedrigen Gegensatzes. Contraria immediata = Gegenteile ohne ein Mittelding, dualistische Kontrarien sind so beschaffen, daß das erstere vom letzteren getilgt wird; Tilgung bewirkt Abwesenheit (absentia) und wir bestätigen die Absenz durch unser Verneinen oder Absprechen. Das erstere Glied poniert und das letztere tolliert; unsere Benennung des positiven Kontrariums begabt und unsere Benennung des sublativen Kontrariums beraubt den gemeinten Gegenstand, von welchem wir reden. Vergl. Raucher und Nichtraucher, Sänger und Nichtsänger, Turner und Nichtturner, Radler und Nichtradler, Arzt und Nichtarzt, Kombattant und Nichtkombattant, deutsch und nichtdeutsch, politisch und nichtpolitisch, amtlich und außeramtlich, europäisch und außereuropäisch, ehelich und unehelich, gefällig und ungefällig, bezahlen und nicht bezahlen. Die Teilzahlung ist kein

Mittelding zwischen Zahlung und Nichtzahlung, sondern gehört zum positiven Kontrarium »Zahlung«; Grau ist zwar ein Mittelding zwischen Weiß und Schwarz, aber kein Drittes zwischen Weiß und Nichtweiß, sondern gehört zum positiven Kontrarium »Weiß«, weil es ja doch etwas davon enthält. Übrigens wird die Abwesenheit des ersteren Gliedes nicht immer durch Hinzufügung eines verneinenden Wörtchens (nicht) oder absprechender Vorsilben (un — außer) zum sprachlichen Ausdruck des ersteren Gliedes bezeichnet, sondern oft auch durch einen ganz anderen Wortlaut. Vergl. licht und finster, Hitze und Frost, Geräusch und Stille, reden und schweigen, Bewegung und Ruhe, naß und trocken, schmutzig und sauber, beköstigt unh nüchtern, voll und leer, fett und mager, fruchtbar und geest (giest), traut und fremd, bekleidet und nackt, Scherz und Ernst, sehkräftig und blind, hörfähig und taub, sprechfähig und stumm, arbeitend und müßig, gewürzt und flau, rauh und glatt, dichtbesetzt und kahl, Krieg und Frieden, lebend und tot. Finsternis ist Abwesenheit des Lichtes, Stille Abwesenheit des Geräusches, Ruhe Absenz der Bewegung, Sauberkeit Absenz des Schmutzes, Magerkeit Absenz des Fettes usw. Schimmer, Halbschatten und Dämmerung oder Helldunkel sind nicht Mitteldinge zwischen Licht und Finsternis, sondern gehören zum positiven Kontrarium »Licht«, weil sie ja doch etwas davon enthalten. Waffenstillstand oder verabredete Frist, während welcher die Feindseligkeiten eingestellt sind, ist kein Mittelding zwischen Krieg und Frieden, sondern gehört zum positiven Kontrarium »Krieg«. Keimend, sterbend und scheintot sind nicht Mitteldinge zwischen lebend und tot, sondern gehören zum positiven Kontrarium »lebend«; das Keimende lebt schon und das Sterbende lebt noch. Aristoteles und Wolff († 1754) haben den Dualkanon zur Beachtung des absentiellen Gegensatzes aufgestellt. Doch war es eine müßige Künstelei, die sogenannten unendlichen Begriffe (notiones infinitae) zu bilden, wie z. B. Nichtpferd und Nichtmensch, mit der Zumutung, daß man sich darunter das unendliche Weltall außer den Pferden und das unendliche Weltall außer den Menschen denken solle. Besser wäre es, diesen Kunstwörtern die Bedeutung »gestorbenes Pferd, gestorbener Mensch« zu geben, so daß man an tote Leiber erinnert würde, namentlich an Totenköpfe (capita mortua). Der Dualkanon schließt das Mittelding (intermedium) zwischen gewissen Gegenteilen aus, nicht aber den Übergang (transitus) aus einem Zustand in den andern, nicht etwa: licht werden und finster werden, erblinden und sehend werden, verstummen und sprechfähig werden, Bekleidung und Entblößung, sich entleeren und voll werden,

sich entfremden und traut werden, abmagern und fett werden usw. Mit dem Übergangs-Stadium oder mit dem transitorischen Stattfinden befaßt sich der Dualkanon nicht; vom Sowerden oder vom Geschehen wird beim Dependenzkanon die Rede sein.

Außer dem absentiellen Gegensatz gibt es mancherlei Gegensätze, wo contraria mediata = Gegenteile mit einem Mittelding, diametrale Kontrarien vorliegen. Daher der Triaskanon oder der Grundsatz vom eingeschlossenen Dritten (principium inclusi tertii inter quaedam contraria), wonach zwischen gewissen Gegenteilen ein Mittelding und sogar mehrere Mitteldinge angetroffen werden. Zwischen der geraden Zahl und der ungeraden soll es kein Mittelding geben? Eine Menge Bruchzahlen stehen dazwischen; zwischen 2 und 3 z. B. stehen $2\,^1/_8$, $2\,^1/_4$, $2\,^3/_8$, drittehalb, $2\,^5/_8$, $2\,^3/_4$, $2\,^7/_8$ und viele andere Bruchzahlen. Ebenso bekannt ist der Mischling, z. B. Messing als Gemisch (migma) von Kupfer und Zink, Wehmut als Gemisch von Vergnügen und Schmerz, Grau als Mischfarbe aus Weiß und Schwarz, Grün als Mischfarbe aus Blau und Gelb, das Maultier als Mischling von Pferd und Esel. Mittelmäßig oder nichtsonderlich (mediokritär) ist die Zwischenstufe, z. B. drittehalb zwischen 2 und 3, wohlhabend zwischen reich und arm, preiswürdig zwischen teuer und wohlfeil, rechtwinklig zwischen stumpfwinklig und spitzwinklig, schräge zwischen wagrecht und senkrecht, Strauch zwischen Baum und Kraut, lauwarm und kühl zwischen heiß und kalt, feucht zwischen naß und fasttrocken, schimmernd zwischen licht und fastfinster, kleinlaut und halblaut zwischen überlaut und leise, halboffen zwischen ganzoffen und kaumoffen, halbschuldig zwischen rechtschuldig und fast unschuldig, halbgebildet zwischen durchgebildet und fast ungebildet. Anzahllos, nichts geltend oder null (zeroisch) stellt sich der Betrag zweier gleichen Größen heraus, von denen die eine additiv und die andere subtraktiv ist; A minus A = 0; 6 Pferde weniger 6 Pferde = 0. Gleich sehr begütert und verschuldet sein, gleich viel gewinnen und verlieren, quitt oder wett sein, ebensoviel nehmen, wie geben, empfangen, wie liefern, sichern, wie gefährden, einen Vertrag zuwege bringen und ihn rückgängig machen, ebendas niederreißen, was aufgebaut worden, ebendas verwüsten, was angepflanzt worden, ebendas aufrebbeln, was gestrickt worden, ebensoviel rückwärts gehen, wie vorwärts gegangen war, sind geläufige Beispiele des zeroischen Mitteldings. Zwischen Siegen und Unterliegen steht das Zero »mit unentschiedenem Erfolge streiten«. Das Andauern ferner (Diagenesis) zwischen Entstehen und Vergehen und inmitten des Andauerns der Gipfel (akme = culmen) oder Hoch-

punkt des Daseins befindet sich zwischen Beginn und Endschaft des Daseins. Ein Kraut z. B. hat zwischen Keimen und Sterben, zwischen Ersprießen und Verwelken seine Blüte; zwischen Jugend und Greisenalter verlebt das Animal sein Mannesalter; ein Schiff, ein Gebäude, eine Landwirtschaft, eine Fabrik, ein kaufmännisches Geschäft, eine staatliche Einrichtung, ein Gesetzbuch — behalten lange Zeit ihr Dasein zwischen Entstehen und Vergehen. Die richtige Mitte zwischen fehlerhaften Enden oder das Normalzentrum zwischen abnormen Extremen befindet sich ebenfalls zwischen diametralen Kontrarien. Schon Kongfutse und Aristoteles lehrten, daß jede Tugend die richtige Mitte zwischen 2 Lastern sei, Tapferkeit z. B. zwischen Feigheit und Verwegenheit, Wirtschaftlichkeit zwischen Geiz und Verschwendung. Sprichwort: »Zuwenig und Zuviel ist aller Narren Ziel«; zwischen diesen Extremen steht die Genüge. Vernünftige Menschenliebe ist die richtige Mitte zwischen Selbstsucht und Genossenschaftelei, da sie weder die Eigenliebe bis zum Egoismus, noch die Nächstenliebe bis zum Sodalismus übertreibt. Urgemütliche Besonnenheit (temperantia jovialis) hegt Liebe zur Ordnung und Liebe zum Spielraum, übertreibt jedoch weder die erstere bis zum Rigorismus, noch die letztere bis zum Libidinismus. In unseren Wohnstuben wollen wir es weder zu warm, noch zu kalt haben; behufs geselliger Unterhaltung mögen wir weder zu lange, noch zu kurze Zeit beisammen sein. Jordano Bruno († 1600) und Eschenmayer († 1852) betonten noch ein anderes Mittelding u. d. T. coincidentia oppositorum = das Ineins-Zusammenfallen entgegengesetzter Dinge, welches später als »höhere Ineinsbildung« und als Vereinigung der Vorzüge von Gegenteilen gepriesen wurde. Ich habe es im Jahre 1864 »beide leicht nehmend = ambo elevans« genannt, weil es die Gegenteile gleichsam leicht nehmend zu sich emporhebt, indem es deren Einseitigkeit abstreift, so daß beide Gegensatzglieder umgestaltet in ihm wiederkehren. Die dramatische Poesie z. B. wiederholt auf neue Weise in sich die epische und die lyrische; denn sie erzählt zwar Geschichtsvorgänge und schildert auch Gemütsvorgänge, tut aber beides nur gelegentlich, während sie ein Stück Verknüpfung menschlicher Schicksale als einen theatralisch gegenwärtigen Verlauf von Ereignissen zum Vorschein bringt. Ebenso greift das Christentum als ambo-elevantes Mittelding zwischen Heidentum und Monotheismus über beide Arten der Religion hinweg. Das Rückgrattier steht zwischen dem Weichtier und dem Gliedertier erhaben da. Das eheliche Liebesverhältnis vereinigt in sich die Vorzüge vom geschwisterlichen und vom freundschaftlichen Liebesverhältnis. Mutter-

witz oder Zusamtbetracht (Spekulation) greift über Verstand und Bedacht hinweg. Soviel über das migmatische, mediokritäre, zeroische, akmäische, normalzentrische und ambo-elevante Mittelding. Von dem limitativen Entredeux, welchem die mittlere Antwort zwischen Ja und Nein Ausdruck gibt, nämlich das Wörtchen »inetwa«, wird beim Relativitätskanon die Rede sein.

Dem Identitätskanon gemäß verlangt der Konvenienzkanon oder der Grundsatz vom Zusammenpassen (principium convenientiae), daß jedes Ding als ebendas gedacht werde, was es ist; er verlangt aber zugleich, daß der eigentümliche Gehalt jedes Dinges beachtet bleibe, wenn es als Glied eines Verhältnisses dasteht, und daß wir bei unserer Urteilsfällung dasselbe zusammenpassend mit den andern Verhältnisgliedern zur Sprache bringen. Daher warnt dieser Kanon vor dem ungereimten Widerspruch innerhalb eines Redesatzes (contradictio absurda intra unum dictum) oder auch innerhalb der Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz, überhaupt also innerhalb eines Textpassus, innerhalb einer Symphrasis. Gewöhnlich wird eine solche Sonderbarkeit kurzweg contradictio in adjecto genannt, d. h. Widerspruch in etwas Hinzugefügtem. Hier sind nun 3 anstößige Fälle zu unterscheiden; denn das unpassende adjectum ist entweder Attribut oder Prädikat oder Nebensatz. Manche Widersprüche dieser Art werden geächtet und manche geduldet. Unpassende Attribute oder anstößige Bekleidungen enthalten z. B. folgende Benennungen: ein viereckiger Kreis, ein hölzerner Diamant, ein Glas von Leder, ein Messer ohne Klinge, eine Gabel ohne Zinken — — ein goldenes Hufeisen (anstatt: ein goldener Hufbeschlag), ein messingnes Reibeisen (anstatt: ein messingnes Raspelsieb), ein öffentliches Geheimnis, singende Nichtsänger, ein ehrlicher Spitzbube, Bändigung eines unbändigen Tieres, ein unwegsamer Weg, ein vergnüglicher Schmerz (anstatt: ein Gemisch aus Schmerz und Vergnügen), eine traurige Freude (anstatt: ein Gemisch aus Freude und Trauer), eine zweibeinige Löwin (anstatt: ein böses Weib), ein Lied ohne Worte; Karl raucht jetzt kalt; jeder Mensch muß vorsichtig in der Wahl seiner Eltern sein. Jemand kaufte sich eine Grabstätte und ließ an ihrer Umzäunung eine Tafel mit nachstehender Aufschrift anbringen: »Hier ruhen die Gebeine des jetzt noch lebenden Kaufmanns Rudolf ....« Diese Aufschrift wäre im Schick gewesen, wenn sie begonnen hätte: »Hier sollen ruhen«. 2. Unpassende Prädikate oder anstößig Ausgesagtes enthalten z. B. folgende Sätze: dieser Kreis ist ein Viereck; jener Diamant ist von Holz; dieses Glas ist von Leder; der fliegende Pfeil ruht; Impotenz ist erblich — — einmal ist keinmal;

keine Antwort ist auch eine Antwort; das Wohlfeilste ist oft das Teuerste; das größte Recht ist manchmal das größte Unrecht; grün ist des Lebens goldener Baum. In einem Studentenliede singt der Betrunkene: »Das Auge lallt; die Nas' ist schwer und meine Zunge sieht nicht mehr.« 3. Anstößige Nebensätze liegen in folgenden Beispielen vor: Der Geizhals hat nicht, was er hat — Wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht dasselbe — Weil du viel weißt, ist es dir klar, daß du wenig weißt — Wir sind im Tritt, ohne im Tritt zu sein. Eine Grabschrift lautet: »Hier liegt die tugendhafte Jungfrau Mathilde . . . ., betrauert von ihrem einzigen Sohn.« Diese Grabschrift wäre im Schick, wenn man den abgekürzten Nebensatz fortgelassen hätte. Eristische Sokratiker ließen einen Seeräuber zum Vater eines geraubten Mädchens widersinnig sprechen: »Ich gebe dir deine Tochter zurück, wenn du mir voraussagst, ob ich sie dir zurückgeben werde oder nicht.« Ein Mißbrauch der hypothetischen Urteilsform, eine vertrackte Abmachung (pactio contorta), dergleichen vor Gericht ungültig, null und nichtig sind. Paradoxe Aussagen, wie z. B. »Einmal ist keinmal«, sind an sich rätselhaft und bedürfen der Deutung, um richtig verstanden zu werden. Das Wohlgefallen an ungereimten Widersprüchen, welche nicht geächtet, sondern geduldet werden, erklärt sich aus der volkstümlichen Vorliebe für witziges Kurzsprechen, für die Redefiguren: Antanaklasis, Oxymoron und Euphemismus. Der Konvenienzkanon aber gebietet, pikante Wortspiele von Bedeutung dergestalt umzubilden, daß sie den gesunden Menschenverstand befriedigen.

Vor dem ungereimten Widerspruch warnt auch der Relativitätskanon oder der Grundsatz von der Bezüglichkeit (principium relationis diversae). Hier handelt es sich aber um den ungereimten Widerspruch zwischen 2 Hauptsätzen (contradictio absurda inter duo dicta primaria). Widerspruch überhaupt heißt Bejahung und Verneinung des Nämlichen; nun gibt es außer dem ungereimten Widerspruch den wohlgereimten (contradictio concinna). Beide hat Aristoteles in seinem Relativitätskanon auseinander gehalten. Er lehrte: »Unmöglich ist es, daß Ebendasselbe von Ebendemselben in Betreff Ebendesselben zugleich gilt und nicht gilt.« Also ist es möglich, daß Ebendasselbe von Ebendemselben in Betreff verschiedener Dinge zugleich gilt und nicht gilt. In angelegentlicher Fassung würde dieser Kanon nach Aristoteles folgendermaßen lauten: »Das nämliche Prädikat dem nämlichen Subjekt in der nämlichen Hinsicht zugleich zusprechen und absprechen, ist ein ungereimter Widerspruch, hingegen in verschiedener Hinsicht, ein wohlgereimter Widerspruch.« Daher

der Name principium centradictionis, welchen wir hintansetzen, weil er den Konvenienzkanon mitumfaßt und die Bezüglichkeit oder verschiedene Beziehung, in welcher 2 Hauptsätze einander widersprechen, gar nicht bezeichnet. Wer den ungereimten Widerspruch zwischen 2 Behauptungen vermeiden will, hat gerade die relativen Begriffe und die relativen Urteile zu beachten; darum kann das obige Denkgesetz nicht wohl anders, als Relativitätskanon, heißen. Es wird keinem vernünftigen Menschen einfallen, das schlechthin bejahende Aussageband (copula affirmativa) in dem Satz »Lebende Wesen sind sterblich« dahin zu ändern, daß ein schlechthin verneinendes Aussageband (copula negativa) daraus wird und das Widerspiel lautet: »Lebende Wesen sind nicht sterblich«. Ebensowenig wird jemand das schlechthin verneinende Aussageband in dem Satz »Wasser ist kein Kunsterzeugnis« in ein schlechthin bejahendes Aussageband verwandeln wollen, so daß das Widerspiel lautet: »Wasser ist ein Kunsterzeugnis«. Aber die beiden Behauptungen: »Fixsterne bewegen sich nicht« und »Fixsterne bewegen sich doch« stellen einen ungereimten Widerspruch dar, wie er unter gebildeten Leuten vorkommt, ebenso die beiden Äußerungen: »Kaufmann Prahl ist gut für tausend Mark« und »Kaufmann Prahl ist nicht gut für tausend Mark«, desgleichen: »Diese Suppe ist versalzen« und »Diese Suppe ist nicht versalzen« — »Jener Hut paßt mir« und »Jener Hut paßt mir nicht«. Dies sind lauter kategorische oder schlechthin aussagende Urteilsfällungen (dicta simpliciter); dagegen haben apobleptische oder hinsichtlich aussagende (dicta secundum quid) ein zwiefach beschaffenes Aussageband (copula anceps). Denn es gibt eine mittlere Antwort zwischen Ja und Nein; sie lautet »inetwa«. Gerade die apobleptischen Urteilsfällungen sind es, welche den Relativitätskanon hervorgerufen haben. Kategorisch reden wir: »Du hast Recht«, apopleptisch hingegen: »Du hast in einer Art Recht«; der letztere Satz besagt zugleich: »Du hast in anderer Hinsicht Unrecht; dies ist ein wohlgereimter Widerspruch. Kategorisch reden wir: »Dein jetziger Zorn ist lobenswert«, apobleptisch hingegen: »Der Zorn ist manchmal lobenswert«; der letztere Satz besagt zugleich: »Der Zorn ist manchmal nicht lobenswert, sondern tadelnswert«. Kategorisch reden wir: »Dieses Standbild ist schön«, apobleptisch hingegen: »Jedes Standbild soll schön sein«; der letztere Satz besagt zugleich: »Manches Standbild ist nicht schön, sondern häßlich«. Kategorisch reden wir: »Dieser Trauring ist reines Gold«, apobleptisch hingegen: »Jener Trauring ist zum Teil Gold«; der letztere Satz besagt zugleich: »Jener Trauring ist andernteils nicht Gold, sondern Kupfer oder Silber«. Kate-

gorisch reden wir: »Dieses Rebhuhn ist erschossen«, apobleptisch hingegen: »Ein Rebhuhn kann erschossen werden«; der letztere Satz besagt zugleich: »Ein Rebhuhn braucht nicht erschossen zu werden, sondern kann auch leben bleiben«. Kategorisch reden wir: »Ein Meter ist hundert Centimeter lang«, apobleptisch hingegen: »Ein Meter ist ungefähr $3\frac{1}{5}$ Fuß lang«; der letztere Satz besagt zugleich: »Ein Meter ist nicht genau $3\frac{1}{5}$ Fuß lang«. In vorstehenden 6 Beispielen erscheint das zwiefach beschaffene Aussageband (copula anceps) der Reihe nach regional, obtingential, normativ, partiär, possibilitär und approximativ; Näheres darüber findet man in meinen logikalischen Druckschriften, welche am Ende dieser Abhandlung verzeichnet sind. Die Versuchung nun, sich in ungereimte Widersprüche zu verwickeln, liegt darin, daß man relative Begriffe für absolute hält, überhaupt apobleptische Urteile mit kategorischen vewechselt. Wie oft widersprechen sich Zeitungsberichte über denselben Gegenstand, wie z. B. über die Pestkrankheit in einer Hafenstadt! Ein Mann von 40 Jahren wird hier für alt und dort für jung erklärt; ja, er ist alt im Vergleich mit einem Säugling und nein, er ist nicht alt, sondern jung im Vergleich mit einem achtzigjährigen Greise. Ein Soldat, 170 Centimeter hoch, ist groß im Vergleich mit einem Zwerge und nicht groß, sondern klein im Vergleich mit einem Riesen. Die Windfahne auf einem Kirchturm ist für uns oben, wenn wir neben ihm auf der Straße stehen, und ist für uns nicht oben, sondern unten, wenn wir unweit von ihm auf einem höheren Berge stehen. Dieses Gemälde befriedigt uns insofern, als seine Farbengebung schön ist, und befriedigt uns insofern nicht, als seine Zeichnung und Gruppierung viel zu wünschen übrig lassen. Das im stillstehenden Eimer wallende Wasser ruht insofern, als der Eimer ruht, in welchen es hineingegossen worden, und ruht insofern nicht, als dasselbe in wellenförmiger Bewegung ist. Der Berg Gaurisankar bewegt sich insofern, als der Erdball sich bewegt, auf welchem er steht, und bewegt sich insofern nicht, als er auf dem Stück Land stehen bleibt, über welchem er emporragt. Diese Wohnung ist mir insofern angenehm, als ihre Fenster eine freundliche Aussicht gewähren, und insofern nicht angenehm, sondern widerwärtig, als unruhige Leute über mir wohnen. Dies sind lauter wohlgereimte Widersprüche; sie stützen sich auf die mittlere Antwort zwischen Ja und Nein, welche »inetwa« lautet, mithin das Prädikat vom Subjekt nur inetwa gelten läßt d. h. in gewisser Beziehung, in gewisser Hinsicht (quodam respectu), sei es die Hinsicht auf eine Bezugsrichtung (Referenz-Region) oder auf eine Anzahl Male (Häufigkeit des Geschehens) oder auf eine Gebühr (Norm)

oder auf einen Teil oder auf eine Möglichkeit oder auf Annäherung an die Gleichheit. Während wir uns die Verbundenheit zweier Dinge an einem Joch vergegenwärtigen und ihre Getrenntheit an einer Kluft, dünkt uns der Rain (limes) ein passendes Sinnbild ihrer Vereinbarkeit zu sein, weil er 2 benachbarte Äcker verbindet und trennt, zusammen hält und gesondert hält, folglich beieinander hält. Denn er ist ja ein leicht zu übersteigender Grenzstrich, ein schmaler Fußweg, welcher auch fortgeschafft werden kann, so daß aus 2 Äckern ein einziger entsteht. Daher der Name limitatives Entredeux = das gleichsam einen Rain bildende Mittelding, der Rainbetreff zwischen Jochbetreff und Kluftbetreff. Kant († 1804) erklärte Limitation für »Einschränkung des Seins durch das Nichtsein«, hatte also schon eine Ahnung davon, daß es zwischen dem schlechthin bejahenden und dem schlechthin verneinenden Aussageband ein drittes gibt, nämlich das zwiefach beschaffene Aussageband oder die anzipite Kopula, welche das Prädikat vom Subjekt nur inetwa gelten läßt.

Der Dependenzkanon oder der Grundsatz von der Abhängigkeit (principium dependentiae) wurde schon von Platon und Aristoteles besprochen, später Kausalprinzip genannt und umfassender von Leibniz als Denkgesetz vom zureichenden Grunde (le principe d'une raison suffisante) bezeichnet. Es handelt sich hier nicht bloß um Abhängigkeit der Wirkung von der Ursache, sondern überhaupt um Abhängigkeit der Folge von dem Grunde; die Wirkung rührt von der Ursache her und die Folge geht aus dem Grunde hervor. »Grund« heißt hier dasjenige Verhältnis, von welchem ein anderes Verhältnis abhängt, oder auch das Erstere, durch dessen Dasein das Letztere besteht. Der Dependenzkanon lautet: Es gibt keine Tatsache ohne einen zureichenden Grund, warum sie sich so und nicht anders verhält. In angelegentlicher Fassung lautet er: Wissen, daß etwas stattfindet, und wissen, warum es stattfindet (scire quod et scire cur), beides erstrebt der denkende Mensch, welchem die Wahrheit nicht gleichgültig ist. In reinsachlicher Fassung lautet der Dependenzkanon auch: Nichts ist oder geschieht ohne zureichenden Grund = Nihil est vel fit sine ratione sufficiente. SCHOPENHAUER († 1860) meinte nun, viererlei zureichende Gründe unterscheiden zu müssen: 1. den Grund des Seins = ratio essendi, 2. den Grund des Geschehens = ratio fiendi, 3. den Erkenntnisgrund = ratio cognoscendi und 4. den Beweggrund zum Handeln = ratio agendi, bedachte aber nicht, daß sowohl das Erkennen, als das Handeln, ein Geschehen ist, daß mithin bloß zweierlei zureichende Gründe zu unterscheiden sind: 1. der Grund eines Zustandes = ratio status, warum dem so ist, und 2. der

Grund eines Geschehens = ratio confiendi, warum etwas so wird. Jeder von beiden ist Wesensgrund = fundus essentiae d. h. Ursprung der Erscheinung; denn die Erscheinung tritt aus dem Wesensgrund in die Wirklichkeit, kommt gleichsam aus der Meerestiefe auftauchend an die Oberfläche. Die Ursache (aitia s. causa) ist immer der Grund eines Geschehens; er macht, daß ein Sowerden d. h. ein sichänderndes Stattfinden von ihm herrührt. Daher der alte Spruch: »Nichts geschieht ohne Ursache = Nihil fit sine causa« = jedes Geschehen hat seine Ursache — und die Ätiologie = Angabe der Ursache, z. B. Ätiologie einer Erkrankung, wozu die ärztliche Diagnose verhelfen soll. Warum rauschen jetzt die Bäume hier? Weil sie Wind anweht. Warum schlägt diese Wanduhr nicht mehr? Weil ein Käfer in ihr Schlagwerk hinein gekrochen ist. Der Grund eines Zustandes hingegen macht, daß ein Demsosein oder Nichtandemsein d. h. ein bleibendes Stattfinden auf ihm beruht. Aus der Ureigentümlichkeit des geradlinigen ebenen Dreiecks z. B. folgt seine Aftereigentümlichkeit, daß seine Winkel zusammen 2 rechte betragen. Wieso hat jeder Mensch ein Gewissen? Weil er sich in seiner Gemütstiefe des Verhältnisses bewußt ist, in welchem sein Handeln zur Idee des Guten steht. Jeder Zustand hat seinen Boden, auf welchem er beruht; ein geheuchelter Zustand ist bodenlos, wie z. B. die von verschämten Armen geheuchelte Wohlhabenheit. Der Dependenzkanon fordert also Ergründung und Begründung einer Tatsache; man soll sich und andern Rechenschaft darüber geben, warum oder wieso etwas der Fall ist.

Den Totalitätskanon endlich oder den Grundsatz von der Gänzlichkeit (principium totalitatis) haben Hillebrand und Wirth als ein »Denkgesetz« aufgestellt. Vor ihnen forderte Deskartes († 1650) vollständige Aufreihung (enumeratio completa); die Durchmusterung unseres Gedankenkreises müsse so sorgfältig geschehen, daß wir versichert sein können, nichts übergangen zu haben; damit warnte er vor der Täuschung durch unvollständige Aufreihung (fallacia enumerationis incompletae). Auch Leibniz regte dazu an, den Totalitätskanon aufzustellen; denn er lehrte den kombinatorischen Forschungsweg, welcher zur vollständigen Übersicht über alle denkbaren Zusammenstellungen gegebener Elemente führt; er drang somit auf Erschöpfung (Exhaustion) aller möglichen Fälle. Der Allwissenheit Gottes gegenüber muß sich freilich die Menschheit mit der Teilkundigkeit begnügen, obgleich sich letztere von Jahrhundert zu Jahrhundert vergrößert; unser Gedankenkreis kann das ganze Weltall (universum mundi), kann die unzähligen Himmelskörper nicht um-

fassen, sondern lediglich beschränkte Alls (universa restricta). Eine abgegrenzte Gesamtheit ist es, auf deren vollständiges Durchdenken und Überdenken der Totalitätskanon hinzielt; er warnt vor lückenhafter Betrachtung, vor einseitigem Erachten, vor den Halbheiten eines leichtfertigen Bedünkens, wie schwer es auch sein mag, nicht ergänzungsbedürftig zu denken. Daher sollen z. B. bei der Begriffsbestimmung oder Gehaltserklärung (Definition) alle stiftenden Bestandteile des Gehaltes berücksichtigt und bei der Begriffseinteilung oder Gebietserklärung (Diremtion) alle Arten einer Gattung beachtet werden; denn aus der Nichtbeachtung erstwesentlicher Eigenheiten und aus der Nichtbeachtung einer Klasse von Einzeldingen entsteht fehlerhaftes Denken. Zu Gunsten des richtigen Denkens verlangt der Totalitätskanon gänzliche Hingabe an die Betrachtung eines beschränkten Alls, um es nicht halb, sondern ganz zu würdigen. Diesem Kanon gemäß sucht sich jede tüchtige Staatsregierung mittels statistischer Erhebungen fortgehends einen vollständigen Überblick zu verschaffen über die abgegrenzte Gesamtheit von Land und Leuten, welche ihr untertan ist.

Ob ich selber diesem Kanon gemäß die ganze Orthonoëtik zu Papier gebracht habe, darüber mögen meine geneigten Leser entscheiden! Mir ist außer den vorgeführten 8 Grundsätzen des richtigen Denkens kein anderer fühlbar geworden. — Im Einklang mit vorliegender Abhandlung stehen 4 logikalische Druckschriften von mir:

1. Lehre von den Urteilsformen in Prima, didaktische Präparate — wird nächstens in der Braunschweiger Zeitschrift »Pädagogisches Archiv« erscheinen.

2. Gibt es eine mittlere Antwort zwischen Ja und Nein? Eine Verbesserung des fragenden Lehrvortrages — Artikel in der Berliner Zeitschrift von Freytag und Böttger »Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens«, Augustheft 1889.

3. Lehre von den Schlußfolgerungen in Prima, didaktische Präparate — Artikel in derselben Berliner Zeitschrift, Juliheft 1888.

»Nachträge« dazu werden nächstens in der genannten Braunschweiger Zeitschrift erscheinen.

4. Das philosophische Werk »Beiträge zur Förderung der Logik, Noëtik und Wissenschaftslehre«. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1864. VI und 481 Oktavseiten. 5 M.

Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes

I

Thesen über den evangelischen Religionsunterricht

Von

D. **H. Bassermann,** Professor a. d. Universität Heidelberg

1. Religionsunterricht wird gegeben um der Religiosität oder Frömmigkeit willen. Ein andrer Zweck als der, die Frömmigkeit zu fördern, läßt sich nicht denken. Deshalb ist er, sobald er nicht allgemein zur Förderung der Frömmigkeit ausschlägt, zweckwidrig und — da ihn abzuschaffen um der Frömmigkeit willen unmöglich ist — von Grund aus umzugestalten. So steht es heute im allgemeinen (löbliche Ausnahmen sind natürlich anzuerkennen) mit dem Religionsunterricht der Volksschule sowohl als der höheren Schulen. Sein allgemeiner Mißerfolg erweist seine allgemeine Reformbedürftigkeit.

2. Der Religionsunterricht kann jedoch keine frommen Menschen schaffen, einmal weil Frömmigkeit nicht lehrbar ist wie Rechnen oder Französisch, sodann weil ihr Entstehen und Gedeihen in der menschlichen Seele von mannigfachen anderweitigen Einflüssen (des häuslichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebens) abhängt, und endlich weil wirkliche Frömmigkeit Sache der Persönlichkeit ist, der Unterricht aber es auf allen Stufen mit erst werdenden Persönlichkeiten zu tun hat. Was er aber nicht erreichen kann, soll er sich auch nicht als Ziel setzen.

3. Muß sich demnach der Religionsunterricht darauf beschränken, einen Beitrag zum dereinstigen Entstehen von religiösen oder frommen Persönlichkeiten zu liefern, so fragt es sich, worin dieser Beitrag bestehen könne. Das aber wird sich richten nach der Beschaffenheit der evangelischen Frömmigkeit auf der einen und nach der Kindesnatur auf der andern Seite.

4. Unsere evangelische Frömmigkeit ist eine geschichtlich gewordene Größe. Sie hängt vor allem zusammen mit der historischen Person Jesu Christi und dadurch mit dem ganzen Komplex geschichtlicher Stoffe, mit denen diese wieder zusammengehört und die im wesentlichen von der Bibel dargeboten werden; weiter aber auch mit der Reformation und dem, was aus ihr erwachsen ist. Das sind die beiden Punkte, ohne die sie aufhört zu sein. Diese aber weisen wieder rückwärts: die Person Jesu Christi auf die Geschichte des Volkes Israel, die Reformation auf die der katholischen Kirche, und sind ohne diese nicht verständlich.

5. Der evangelische Religionsunterricht hat diese geschichtlichen Stoffe nach Maßgabe ihres Zusammenhangs mit der evangelischen Frömmigkeit zunächst zur Kenntnis zu bringen. Hierin liegt sein erster Beitrag zur Anbahnung evangelischer Frömmigkeit.

6. Die evangelische Frömmigkeit, obwohl ihrem Grundwesen nach Gefühl, setzt doch auch notwendigerweise den Intellekt in Bewegung und erzeugt so einen bestimmten, ihr eigentümlichen Kreis von Vorstellungen und Gedanken sowie einen dem entsprechenden Sprachgebrauch. Diesen hat der Unterricht zu übermitteln, ihn hat er tunlichst zum Verständnis zu bringen und in ihn einzugewöhnen. Dadurch sorgt er für die Kontinuität unserer Frömmigkeit mit der unserer Väter, was bei dem geschichtlichen Charakter derselben unerläßlich und für ihre Erhaltung und Fortpflanzung unentbehrlich ist. Darin besteht der zweite Beitrag.

7. Da aber jene Kenntnisse unfruchtbar und diese Vorstellungen tot sind, wenn nicht das fromme Gefühl sich mit ihnen verknüpft und in ihnen ausdrückt, so ist die dritte und wesentlichste Aufgabe, dieses fromme Gefühl soweit möglich zu wecken. Dies geschieht durch Vorführung von religiösen Persönlichkeiten, an denen das Kind die Kraft, Schönheit und den Segen der Frömmigkeit anschauen kann und verstehen lernt, die ihm Bewunderung und Ehrfurcht einflößen, sein persönliches Interesse erregen und für es zu Idealen werden können, denen es sich nachzubilden bemüht.

8. Die Natur des Kindes ist sinnlich und selbstsüchtig. Religiosität und Sittlichkeit erwachsen aus ihr nicht von selbst. Trotzdem müssen sie auf sie gegründet und aus ihr entwickelt werden. Deshalb kann das Kind im Anfang die Religion nur in sinnlicher Form d. h. mit der Phantasie erfassen und wird sie nur als etwas, das sein Wohl fördert oder verbürgt, schätzen.

9. Aus dieser Religiösität der Phantasie und des Egoismus ist jedoch das Kind nach und nach, auf methodische Weise, herauszuführen, so daß es die Religion auf der höheren Stufe auch denkend in ihrer Übersinnlichkeit erfaßt und in ihrer sittlichen d. h. den Egoismus überwindenden Macht verspürt.

10. Durch keinen der angegebenen Gesichtspunkte wird dem evangelischen Religionsunterricht ein anderer Stoff dargeboten als geschichtlicher. Infolge seiner unterrichtlichen Behandlung eignet sich das Kind die nötigen Kenntnisse an, wird es mit den der evangelischen Frömmigkeit entsprechenden Vorstellungen und Gedanken vertraut und gewinnt es, besonders wo dieser Stoff biographische Gestalt annimmt, Ehrfurcht, Bewunderung und Interesse gegenüber der Religion.

11. Biblische Geschichte und Kirchengeschichte sind demnach die Stoffgebiete des religiösen Unterrichts; bei jener steht Jesus Christus, bei dieser die Reformation im Mittelpunkt, dem sich alles andere unterzuordnen hat. Auch was sonst zu den Stoffen des Religionsunterrichtes gerechnet wird: Psalmen, Bibelspruch, Kirchenlied, die katechetischen Hauptstücke (Dekalog, Glaubensbekenntnis und Vaterunser), ja sogar das Dogma trägt geschichtlichen Charakter und wird ihn auch im Unterricht nicht verleugnen, wenn es an der richtigen Stelle mit dem geschichtlichen Stoffe verknüpft und aus ihm abgeleitet wird.

12. Es entspricht dem Bedürfnis des menschlichen Geistes nach Einheit und Geschlossenheit, daß dieser geschichtliche Stoff sich schließlich a) aus einer Summe von Einzelgeschichten zu einer Gesamtgeschichte (des christlich-religiösen Lebens), b) aus einer Summe einzelner Einsichten zu einem praktisch-populären System einer evangelisch-christlichen Weltanschauung zusammenfasse. Dies kann jedoch erst eintreten, wenn das Kind einigermaßen dafür seelisch reif geworden ist.

13. Daraus ergibt sich, daß auf die Stufe des Volksschulunterrichtes (auch in den höheren Schulen) diese beiden Arten von Zusammenfassungen noch nicht gehören. Sie kommen fast im Konfirmandenunterricht noch zu früh, können jedoch, da über diesen hinaus eine weitere unterrichtliche Beeinflussung allgemein nicht möglich erscheint, hier nicht entbehrt werden.

14. Dadurch ist eine klare Abgrenzung des Schulunterrichtes in der Religion von dem Konfirmandenunterricht gefunden: in die (Volks-) Schule gehört nur die Geschichte, in den Konfirmandenunterricht der abschließende geschichtliche Überblick und der »Katechismus«.

15. Der Schulunterricht soll und kann auf beides vorbereiten, sofern er a) den Zusammenhang zwischen den Einzelgeschichten schon andeutend herstellt, b) den »Katechismus« in seinen einzelnen Sätzen allmählich mit und an den geschichtlichen Stoffen entstehen läßt. Letzteres dürfte freilich aus dem kleinen Lutherischen Katechismus kaum gelingen, vielmehr ist hierfür ein moderner, lediglich unter dem Gesichtspunkt der Didaktik, nicht des Bekenntnisses entworfener vonnöten.

16. Daß die einzelnen Sätze dieses Katechismus (sofern er nicht bloß aus Bibelsprüchen mit Überschriften besteht)[1]) memoriert werden,

[1]) Vgl. in meiner Schrift »Zur Frage des Unionskatechismus« usw., Tübingen und Leipzig 1901, den angehängten Entwurf eines solchen Katechismus.

ist nicht zu fordern und ist der Entstehung evangelischer Frömmigkeit eher hinderlich als förderlich. Ein Memorierenlassen solcher Katechismussätze auf der Volksschulstufe ist »eine pädagogische Rückständigkeit und psychologische Monstrosität«, die nur dazu führen kann (und geführt hat), den Religionsunterricht Lehrern, Eltern und Schülern zu verekeln und so die Entstehung evangelischer Frömmigkeit zu schädigen.

II

Thesen über den Religionsunterricht in der Schule

Von

D. **O. Pfleiderer,** Professor a. d. Universität Berlin

1. Da die Entwicklung des einzelnen Menschenkindes eine abgegekürzte Wiederholung des Entwicklungsganges der menschlichen Gattung ist, so wird der Religionsunterricht der naturgemäßeste sein, der in seinem Stufengang die geschichtliche Entwicklung des religiösen Bewußtseins der Menschheit nachbildet.

2. Das religiöse Bewußtsein begann nicht mit Begriffen, sondern mit der Anschauung vom Wirken des Göttlichen in einzelnen Vorgängen der Natur- und Menschenwelt. Die aus solchen Anschauungen durch die dichtende Phantasie gebildeten Sagen waren überall der Grundstoff der religiösen Überlieferung. Sie werden also auch die ersten Elemente des Religionsunterrichts in der Schule sein müssen.

3. Die Sagen der biblischen Geschichtsüberlieferung sind in den untersten Klassen einfach zu erzählen, ohne alle Kritik, ebenso ohne Apologetik, aber unter steter Vergleichung der parallelen oder analogen Sagen aus den außerbiblischen Religionen, auch der deutschen Volksmärchen. Dadurch wird dem Kinde der poetische Schatz der Volkssage in seiner Allgemeinheit erschlossen, ohne das Vorurteil einer autoritativen Bedeutung der biblischen Sagen zu erwecken.

4. Mit der erwachenden Kultur erhob sich das religiöse Bewußtsein zur Anschauung des sittlichen Wirkens der Gottheit in der Geschichte, insbesondere in dem Leben und den Taten der hervorragenden Personen, Heroen, Propheten, Gesetzgeber, Staaten- und Religionsstifter, die als besondere Werkzeuge des weltregierenden göttlichen Willens, als seine geschichtliche »Offenbarung« erscheinen.

5. Demgemäß wird in den mittleren Klassen die biblische Geschichte in der Art zu behandeln sein, daß die äußeren Geschicke des Volkes Israel als der Rahmen erscheinen, innerhalb dessen das

persönliche Wirken der Propheten, als der sittlichen Erzieher dieses Volkes, und weiterhin Jesu und der Apostel, als der Erzieher des neuen universalen Gottesvolkes, die Hauptsache bildet. An diesen biblischen Vorbildern ist das Ideal der sittlichen monotheistischen Religion zur konkreten Anschauung zu bringen, noch ohne dogmatische Begriffe.

6. An die biblische Geschichte schließt sich in den oberen Schulklassen die Kirchengeschichte an, wieder in Form einzelner Lebensbilder aus der alten und besonders der Reformationszeit. An Luthers Persönlichkeit und Wirken vorzüglich ist das Wesen der evangelischen Frömmigkeit in ihrem Unterschied von der katholischen zur Anschauung zu bringen. Die weitere Entwicklung des Protestantismus läßt sich an das Leben von Paul Gerhard, Spener, Zinzendorf, Lessing, Kant, Herder, Schleiermacher anknüpfen. Diese Fortsetzung des kirchengeschichtlichen Unterrichts wird zwar vielleicht nicht innerhalb der Volksschule, aber doch in der Fortbildungsschule und in den Oberklassen der höheren Schulen möglich sein.

7. Die in den kirchlichen Bekenntnissen niedergelegten theologischen Lehrsätze sind ein sekundäres Produkt der Reflexion der kirchlichen Lehrer auf den Inhalt des christlichen Glaubens nach seinem inneren Zusammenhang und nach seiner unterscheidenden Eigenart gegenüber anderen Glaubensweisen. Sie dienen nicht sowohl dem religiösen Leben des einzelnen, als vielmehr dem Bedürfnis der organisierten kirchlichen Gemeinschaft, ihren gemeinsamen Glauben in einem lehrhaft mitteilbaren und gegen Fremdartiges abgeschlossenen begrifflichen Ausdruck zu fixieren.

8. Die Unterweisung der Jugend im dogmatischen Bekenntnis einer bestimmten Kirche ist nicht die Aufgabe der Schule, die nicht unmittelbar zur Zugehörigkeit an eine Einzelkirche zu erziehen, sondern nur die allgemeine religiöse Grundlage zu einem christlich-sittlichen Leben zu legen hat, wofür der schon beschriebene Unterricht in der biblischen und Kirchengeschichte völlig hinreicht.

9. Hingegen dient zur Vorbereitung der Mitgliedschaft in einer bestimmten Kirche der Konfirmationsunterricht, der vom Geistlichen außerhalb des Schulunterrichts und im Auftrag nicht der Schule, sondern der Kirche erteilt wird. Daß derselbe noch innerhalb der Schuljahre und vor dem Austritt der Kinder aus der (Volks-) Schule ins Leben stattfindet, ist ein Notstand, der womöglich abzuändern sein sollte, weil erst in den reiferen Jahren das Verständnis für die abschließende kirchliche Unterweisung vorauszusetzen ist.

10. Gegenstand des kirchlichen Konfirmationsunterrichts ist die christliche Glaubens- und Sittenlehre nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Unterschied von den anderen Konfessionen und Religionen. Da der Zweck dieses Unterrichts die Einführung der Jugend in die konfessionell besondere Kirchengemeinschaft ist, so ist hierfür die Mitteilung der unterscheidenden Glaubenslehren und die Begründung ihres Vorzugs unentbehrlich. Diese kirchliche Apologetik aber läßt sich in solider Weise nur dadurch erreichen, daß der wesentliche Einklang der evangelischen Frömmigkeit mit Vernunft und Gewissen, mit autonomer Wissenschaft und Sittlichkeit nachgewiesen wird.

11. Dem Zweck des Konfirmationsunterrichts, die christliche Überzeugung der jungen Christen in solider Weise zu begründen, entspricht die Anknüpfung dieses Unterrichts an Luthers Katechismus nicht mehr, weil dieser, so trefflich er für seine Zeit war, den Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr genügt; er enthält teils zu wenig von dem, was heute in dem prinzipiellen Kampf um die religiöse Weltanschauung zu besprechen notwendig ist, teils zu viel Reste der altkirchlichen Überlieferung, die für den heutigen Menschen nicht anzueignen möglich ist, weil sie auf der antiken, animistisch-mythischen Weltanschauung beruht. Die Kritik der letzteren ist eine notwendige Voraussetzung jeder soliden Apologie des Christentums, darf also auch der heranwachsenden Jugend nicht länger vorenthalten werden. Die richtige Verbindung von wissenschaftlicher Kritik der mythischen Überlieferungen mit der Verteidigung des bleibenden religiösen Kernes des Christentums ist die Aufgabe des Unterrichts, zu deren Erfüllung theologische Einsicht mit pädagogischem Takt sich verbinden muß. (Vergl. meinen Vortrag über Religionsunterricht in der Tägl. Rundschau, Okt. 1903.)

12. Um dem Religionsunterricht in der Schule und im Konfirmationsunterricht eine bleibende Wirkung zu sichern, bedarf er einer regelmäßigen Fortsetzung teils in den Fortbildungsschulen, bezw. in den oberen Klassen der Mittelschulen, teils in Vorträgen und Diskussionen vor der Gemeinde, wofür nicht der öffentliche Gottesdienst, sondern Versammlungen kirchlicher Vereine der passende Ort sind. In diesem religiösen Fortbildungsunterricht ist der Gemeinde ein voller Einblick in die Resultate der historisch-kritischen Bibelwissenschaft in der Art zu eröffnen, daß die religiöse Pietät vor der Bibel als der Urkunde der göttlichen Erziehung der Menschheit gepflegt, die Zweifel aber, die aus dem Konflikt des modernen Denkens

mit dem antiken Animismus (Inspirations- und Wunderglauben) erwachsen, durch Erklärung des geschichtlichen Entwicklungsganges der Religion überhaupt und der christlichen insbesondere erledigt werden. Hierbei sind auch die Parallelen zwischen der christlichen und außerchristlichen Religionsgeschichte (Babel und Bibel, Zarathustra und Moses, Buddha und Christus und dgl.) auf Grund der heutigen vergleichenden Religionswissenschaft in gemeinverständlicher Weise zu besprechen. Es sind insbesondere die jeweiligen **aktuellen Fragen**, die das Denken des christlichen Volkes bewegen, wie über naturwissenschaftliche Entwicklungslehre und biblischen Schöpfungsglauben (Häckels »Welträtsel«) oder über sozialistische Ideale und christliche Ethik (Bebels »Frau«, Bellamy u. dgl.) in Vorträgen und freien Diskussionen zu erörtern. Das alles im Geiste evangelischer Freiheit und Wahrhaftigkeit, die an keinen Buchstaben sich gebunden fühlt und vor keinem modernen Gedanken zurückschreckt, aber auch vor keinem Irrtum und keiner Phrase, bloß weil er modern auftritt, sich beugt, sondern alles prüft und nur das Beste behält, das sittlich wahrhaft Heilsame. Ein derartiger, im Geiste der evangelischen Liebe und Wahrhaftigkeit (ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ Eph. 4, 15) betriebener religiöser Fortbildungsunterricht der heranwachsenden Jugend und der Gesamtgemeinde scheint mir das geeignetste Mittel zu sein, um »dem Volke die Religion zu erhalten«.

III

Thesen zur Reform des Religionsunterrichts

Von

Dr. **Luther**, Pfarrer in Charlottenburg

1. Reformen auf dem Gebiete der religiösen Unterweisung sind nötig. Es drängt dazu:
   a) der irreligiöse Zustand der heranwachsenden Jugend, der zum Teil durch Mängel des Unterrichtes bedingt wird,
   b) die reicher gewordene Religionswissenschaft, die ihre Resultate auswirken lassen will,
   c) die reinere Erkenntnis vom Wesen der Religion und das neue Frömmigkeitsideal.

2. Es sind drei Reformrichtungen zu unterscheiden:
   a) die extremste, die um der Religion willen die Religion aus der Schule haben will.
   b) die altgläubige, die von Erneuerung der Dogmatik und vom Biblizismus Heil erhofft,

c) die vermittelnde, die Verkürzung des Stoffes unter gleichzeitiger Vertiefung will.

3. Wir stellen uns auf den Boden der letzteren, lehnen damit ab

a) den materialistisch-intellektualistischen Betrieb des Unterrichts,

b) die Gleichsetzung alttestamentlicher und neutestamentlicher Stoffe,

c) die übergroße Fülle des Memorierstoffes,

fordern dagegen

d) eine psychologisch-intime Unterrichtsweise,

e) eine klare Heraushebung des Christlich-Wesentlichen, d. h. der Person Jesu Christi,

f) eine schärfere Beziehung zwischen Christus und dem heutigen Leben.

4. Daraus ergibt sich praktisch:

a) Beschränkung des religiösen Schulunterrichts, sobald der Konfirmandenunterricht beginnt, damit Einheitlichkeit und Intensität des Unterrichts gewahrt wird,

b) Beschränkung des religiösen Schulunterrichts auf biblische Geschichte und geistliches Lied,

c) Behandlung des Katechismus in der Konfirmandenstunde, aber unter Vermeidung eines systematischen Aufbaus der Lehre.

5. Wir halten die religiöse Unterweisung nur bis zum 14. Lebensjahre für unzureichend und wünschen, daß sich Kirche und Staat durch geordnete Einwirkung um das religiös-sittliche Leben der heranwachsenden Jugend kümmert. Wir wünschen, daß den Lehrern eine vertieftere religiöse Bildung zu teil wird, damit sie religiöse Persönlichkeiten bilden können.[1])

---

[1]) Diese Sammlung von Leitsätzen zur Reform des Religions-Unterrichts soll im nächsten Heft fortgesetzt werden. Den Schluß wird eine übersichtliche Zusammenfassung der hier niedergelegten Vorschläge bilden. Die Schriftleitung.

MITTEILUNGEN

1. Hygiene der Arbeit

Von Dr. Heinrich Pudor

Statistisch ist nachgewiesen, daß die Menschen, welche in ihrem Berufe mit dem Gehirn arbeiten, länger leben, als diejenigen, welche mit dem Körper arbeiten. Dies könnte auffallend erscheinen, insofern, als jene scheinbar einem weit größeren Nervenverbrauch unterliegen, als die letzteren. Indessen muß man bedenken, daß die mit dem Gehirn Arbeitenden weit mehr Abwechselung in ihrer Arbeit haben, als die mit dem Körper Arbeitenden. Je mehr Wechsel aber in der Arbeit ist, desto weniger unhygienisch ist sie. Denn schädlich wirkt die Arbeit immer nur dann, wenn sie im Zustande der Ermüdung ausgeführt wird. Je mehr aber in der Arbeit abgewechselt wird, desto weniger schnell tritt Ermüdung ein. Diejenigen Arbeiter, welche Tag für Tag bei einer bis ins Äußerste durchgeführten Arbeitsteilung immer dieselbe Arbeit verrichten, verbrauchen weit mehr Nervenkraft, als die mit dem Geiste Arbeitenden, bei denen die Varietät der Gedanken eine unendliche ist. Und deshalb ermüden jene weit schneller als diese, und indem sie nun im Zustande der Ermüdung weiter arbeiten, zehren sie fortwährend an ihrer Vitalkraft, verkürzen sich das Leben und graben sich das Grab. Folgerichtig zeigt die Unfallstatistik, daß im Beginne der Arbeitszeit die wenigsten Unfälle sich ereignen, und daß sie zunehmen, je mehr Arbeitszeit verstrichen ist. Darnach ist als erstes Gesetz bei der Hygiene der Arbeit zu fordern, daß dem Arbeitenden möglichst viel Wechsel der Arbeit zugestanden wird. Und das ist vereinbar mit einer noch so großen Arbeitsteilung, und es wird zu gute kommen der schließlichen Leistung des Arbeiters. Denn je frischer der Arbeitende ist, mit je größerer Lust und Liebe er arbeitet, je mehr seine Arbeit Wunsch und Trieb ist, desto mehr wird er leisten. Diejenige Arbeit aber, welche aus dem Trieb herausgeleistet wird, welche freiwillig geschieht und womöglich dem Arbeitenden Genuß bereitet, ist nichts weniger als unhygienisch, ist vielmehr in hohem Grade hygienisch: von dieser Arbeit gilt das Wort »Arbeiten ist gesund«! Denn eine solche Arbeit

ist Betätigung der Kräfte und Organe, welche letztere nur dann sich voll auswachsen und erhalten und immerfort regenerieren können, wenn sie geübt werden.

Es ist ein physiologisches Grundgesetz, daß Organe, welche nicht geübt werden, verkümmern. Zur Lebenserhaltung der Organe ist also die Arbeit geradezu notwendig. Da wir nun von der Natur nicht nur ein Organ, sondern sehr viele Organe verliehen erhalten haben, folgt das Gesetz des Wechsels der Arbeit auch aus der Tatsache der Vielheit der Organe. Und das gilt für alle Berufe und für alle Arbeiter, vorzugsweise allerdings für die körperlichen, denn die geistige Arbeit, welche mit Hilfe des Zentralorganes des Nervensystems vor sich geht, gewährt nicht nur einen größeren Wechsel, sondern beschäftigt den Menschen auch vielseitiger, als die körperliche Arbeit.

Offenbar neigt auch unsere Zeit erfreulicherweise dazu, nicht nur die Arbeitszeit zu verkürzen, sondern auch dem Arbeiter Wechsel der Arbeit zu verschaffen und die Organe des Körpers weniger einseitig zu beschäftigen. Am auffälligsten ist dies auf geistigem Gebiete. Einer der größten Dichter unserer Zeit, Maurice Maeterlinck, ist seinem eigentlichen Berufe nach Jurist, einer der größten Komponisten Rimsky-Korsakow, Marineoffizier, einer der größten Maler, H. Herkomer, Schriftsteller und Musiker. Weit mehr Beispiele für diese Vielseitigkeit könnte man aus der Renaissance anführen. Es ist bekannt, daß der Erfinder der modernen Festungstechnik der berühmte Maler Leonardo da Vinci ist, daß der große Kunsthandwerker Cellini und der Baumeister Alberti Schriftsteller usw. waren Für diese italienische Renaissance war die Vielseitigkeit ja geradezu charakteristisch. Ebensoviel aber als Vielseitigkeit in ihr steckte, ebensoviel Lebenslust, Lebenskraft und Lebensgenuß war in ihr. Unsere Zeit krankt geradezu an Einseitigkeit. Diese Einseitigkeit ist so unhygienisch als möglich, sie frißt das Nervenmark aus, verkümmert uns den Genuß am Dasein und verkürzt uns das Leben. Und dabei verdirbt sie uns die Arbeit selbst. Denn wie schon oben bemerkt, kann der Mensch desto mehr leisten quantitativ und qualitativ, je mehr er mit der Arbeit wechselt. Je vielseitiger aber der Mensch seine Organe entwickelt, desto mehr Wechsel in der Arbeit verschafft er sich.

Und diesem Gesetz der vielseitigen Betätigung der organischen Kräfte muß Genüge getan werden, nicht nur in der eigentlichen Berufsart, sondern auch in der freien Zeit, in der Erholungszeit, in den Feierstunden und Feiertagen. Hier muß das Gesetz der Auslösung der Reize zur Geltung kommen. Das, was in der Feierzeit vorgenommen wird, muß das gerade Gegenteil von dem sein, was im Berufe getan wird; also der mit dem Geiste Arbeitende braucht körperliche Beschäftigung. Aus diesem Grund hat der Sport und das Turnen für die Geistesberufe einen hohen hygienschen Wert, und ebenso haben Volkslesehallen, Volksbühnen, Volkskonzerte, Arbeiterbildungsschulen, Landhochschulen usw. nicht nur volkspädagogische, sondern auch hygienische Bedeutung. Wille und Energie sind bekanntlich äußerst wichtige Faktoren bei der Überwindung angeborener körperlicher Gebrechen oder eintretender Krankheitsfälle: Wille und Energie kann aber

unmittelbar niemals physisch, sondern nur psychisch beeinflußt werden, nämlich durch Bewußtseinsreize. Den größten Bewußtseinsreiz übt aber eben der Wechsel in der Beschäftigung aus. Wer vielseitig tätig ist, kann nicht nur mehr leisten, sondern er wird auch lebenskräftiger sein, als der Einseitige, denn er wird mehr Spannkraft, mehr Lebensmagnetismus, mehr Energie, er wird, chemisch ausgedrückt, mehr Phosphor im Blute haben, als der Einseitige.

Für die Erhaltung des Lebens sind vielleicht die Nerven von ausschlaggebender Bedeutung. Gerade die Nerven aber werden bei der im Zustande der Ermüdung fortgesetzten Arbeit angegriffen und mitgenommen. Physiologisch muß man sich diese Nerven-»Abspannung« als Überreizung eines Muskels vorstellen. Dieser Überreizung eines Nerven kann man vorbeugen, wenn man ein und denselben Nerv nicht dauernd anstrengt, sondern ihm Erholung durch Ruhe, d. h. Nichtbeschäftigung, gönnt. Indem man bei der Arbeit wechselt, werden gewisse Nerven zum Ausruhen und andere zur Tätigkeit gebracht. Die Nervenzentren freilich sind in beiden Fällen in Tätigkeit, aber sie haben auch Ruhe am wenigsten nötig — sind sie doch selbst im Schlafe in Wirksamkeit, andernfalls wir nicht »träumen« könnten: und seit Leibniz ist es feststehend, daß wir immer, wenn auch unbewußt d. h. ohne daß wir uns später erinnern können, träumen, daß also das Gehirn immerfort in Tätigkeit ist. Hiermit auch muß es zusammenhängen, daß die Menschen, welche geistigen Berufen angehören, länger leben, als die Menschen mit körperlichem Beruf. Denn die Nerven des Gehirns können am längsten arbeiten, ohne überanstrengt zu werden.

Sehr viel kommt auf die Ernährung an. Denn der Nerv wird bei der Arbeit nicht nur angestrengt und abgespannt, sondern zugleich noch konsumiert und gewissermaßen verzehrt. Überanstrengung frißt am Nerv. Deshalb ist ausreichende Nahrung von großer Bedeutung für die Hygiene der Arbeit. Und nach dem Vorhergegangenen muß die Nahrung desto kräftiger sein, je unmittelbarer die Arbeit auf die Nerven selbst einwirkt, beim Musiker also mehr als beim Maler, beim Maler mehr als beim Tischler, beim Tischler mehr als beim Gärtner.

Aber auch Ruhe bedeutet für den Nerv zugleich Ernährung. Der Heilwert, der Kurwert und Regenerationswert der Ruhe wird gerade in unserer Zeit häufig übersehen, am meisten vom Engländer und Franzosen, sehr stark auch vom Deutschen, am wenigsten vom Italiener, der bekanntlich das Sprichwort hat »dolce far niente«. Ruhe und Muße ist nicht nur die Bedingung zum künstlerischen Schaffen, sondern auch zum allgemeinen Wohlbefinden, zur Wiederherstellung des seelischen Gleichgewichts — und zugleich sind sie das wertvollste Mittel zur Stärkung und Wiederbelebung der Nerven. Aber nichts fällt uns heute schwerer als zu ruhen, auszuruhen, mit Weisheit nichts zu tun, nur zu leben und zu atmen, das Licht zu empfinden und reine Luft zu atmen, gewissermaßen vegetativ im Lichte zu wachsen, wie die Pflanze. Statt dessen sind wir nervös, d. h. überreizt, überanstrengt, ermüdet. Goethe, der sein Leben lang nach seelischer Ruhe und seelischem Gleichgewicht strebte, kann uns hier ein

Vorbild sein. Desgleichen die alten Griechen. Die olympische Ruhe, die auf dem Antlitz des Zeus von Otricoli lebt, müssen wir erstreben. Aus moderner nervös-romantischer Seelenverwirrung müssen wir uns zu dieser »klassischen Ruhe« retten. An sie dachte Goethe, wenn er sagte: »Alles Sprunghafte ist mir verhaßt«. An sie mahnte mit vollstem Recht auch vor einem Jahrzehnt der Verfasser Rembrandt als Erzieher. Nicht eher werden wir es zu wirklichem künstlerischen Schaffen, zu künstlerischem Dasein bringen, und nicht eher werden wir innerlich gesund werden und die greuliche krankhafte »Nervosität« verlieren. Die Ruhe ernährt den Nerv, sie heilt die Seele, und sie gesundet den Körper, und sie verschafft uns zudem noch den reinsten Genuß, der selbst wiederum unmittelbar zu künstlerischem Schaffen führt. In der Fähigkeit, ruhen zu können und ruhend genießen zu können (ohne Alkohol), liegt die tiefste Weisheit und zugleich die wahre Kunst des Lebens.

Nur wenn wir es zu dieser Fähigkeit, ruhen zu können, bringen, wird auch die Arbeit wieder Wunsch, Wille, Zustand und Trieb werden. Auch hierbei ist das Gesetz der Auslösung der Reize wirksam. Denn der größte Gegenreiz zur Arbeit ist die Ruhe. Wir werden heute so leicht überanstrengt, übermüdet und vor allem überreizt, weil wir nicht zu ruhen verstehen. Statt zu ruhen, reizen wir uns durch alkoholische Getränke, Tabak, reizende Speisen, künstliches Licht, raffinierte Vergnügungen immer mehr und erreichen nur das eine mit Sicherheit, daß wir uns systematisch das Leben verkürzen. Fast kann man sagen, daß wir uns heute nicht einmal zum Krankwerden mehr Zeit nehmen. Deshalb die häufigen plötzlichen Todesfälle durch Herzschlag oder Gehirnschlag. Für den, der hinter die Coulissen sieht, gewinnt das Leben der modernen Menschen den Eindruck, als ob dieselben um die Wette rennen, um so schnell als möglich ins Totenreich zu kommen — daher manche nach dem Tode sich geradezu sehnen, um dann wenigstens ruhen zu können.

Die Ruhe ist organisch. Und sie ist natürlich. Blicken wir in die Natur: Nach dem Winterschlaf bricht im Frühling aufs neue das Leben aus. Und alle 24 Stunden ist einmal Nacht. Indem wir uns heute zur Ruhe nicht die Zeit nehmen, bringen wir es auch nicht zu organischem Wachstum, weder geistigem noch körperlichem. Statt dessen ist alles mechanisch und alles traditionell. Aber auch im Reiche der Ideen hat nur das Wert, was organisch wächst. Und alles, was wächst, wächst aus Winterschlaf und nächtlicher Ruhe heraus. Die Knospe im Frühling bricht aus dem Auge hervor, das in Winterschlaf gelegen hat, und jeden Morgen öffnet sich die Blüte dem ersten Sonnenstrahl entgegen. Das sind die ewigen Gesetze der Natur, denen auch der Mensch unterstellt ist, und von denen er sich nicht losreißen kann.

2. Zur Frage der ethischen Wertschätzung und religiösen Anerkennung

Mit Bezug auf: Werturteile und Glaubensurteile. Eine Untersuchung von Professor Dr. Max Reischle[1])

I

Die Schrift bietet nach einer Einleitung 1. eine Rückschau auf die theologische Kontroverse über die Werturteile, 2. eine Analyse der Begriffe Wert und Werturteil in ihrer einfachsten Anwendung, 3. den Versuch einer Nachweisung der Klassen der Werturteile, sowie einer Ordnung derselben gemäß ihrem Fortschritt zur Allgemeingültigkeit, 4. eine Unterscheidung des sprachlichen, psychologischen und erkenntniskritischen Gesichtspunktes bei der Bestimmung des Begriffs Werturteil, 5. eine Untersuchung der Frage nach der Einordnung der Glaubenssätze in den Begriff Werturteil und endlich 6. Folgerungen für die Frage nach dem Wahrheitserweis von Glaubenssätzen.

Die Rückschau auf die theologische Kontroverse über die Werturteile beschäftigt sich vor allem mit dem Wertbegriff A. Ritschls in seiner Schrift: Rechtfertigung und Versöhnung. Die Besinnung richtet sich auf die Urteile, in denen wir irgend welchen Gegenständen einen Wert zusprechen. Der Versuch einer genaueren psychologischen Analyse bezieht sich: auf den Gegenstand, dem ein Wert zu- oder abgesprochen wird, auf das Ich, für das der Gegenstand wertvoll ist, und auf die Beziehung, die zwischen dem Gegenstand und dem wertenden Ich besteht. Nur einem in der Vorstellung fixierten Gegenstand, aber auch jedem solchen, kann ein Wert zu- oder abgesprochen werden. Dabei kommt es nicht unbedingt darauf an, daß der Gegenstand existiere, oder doch für existierend gehalten werde; es reicht zu, wenn wir ihn hypothetisch als wirklich setzen. Wenden wir die Wertprädikate auf ein vorgestelltes Objekt an, so ist hierfür dessen Beziehung auf unser Fühlen ausschlaggebend und leitend. Vorgestellte Sachen, Zustände, Vorgänge, Personen bezeichnen wir als wertvoll, wenn sie nach unserer Überzeugung geeignet sind, bei uns eine positive Gefühlsbestimmtheit zu schaffen. Die Beziehung des Gegenstandes auf unser Gefühl, welche wir mit den Wertaussagen meinen, besteht nicht, ohne daß unsere Willenstätigkeit irgendwie dabei beteiligt wäre. Also: wenn ich einen Gegenstand als mir oder für mich wertvoll bezeichne, so stelle ich damit ein Verhältnis desselben zu der Gefühls- und Willensseite meines Ich fest, nicht zur Vorstellungsseite desselben. Zu alledem kommt noch: Wert messe ich einem Gegenstand bei, von dem ich reflektierend gewiß bin, daß seine Wirklichkeit meinem Gesamt-Ich Befriedigung gewährt oder gewähren würde, und zwar eine höhere als seine Nichtwirklichkeit. Der Wert für mich, den ich einem Gegenstand beilege, hat stets einen gewissen Grad. Die Anwendung des Wertbegriffs hat eine Grenze

[1]) Osterprogramm der Universität Halle-Wittenberg für die Jahre 1899 u. 1900. Halle a. S., Max Niemeyer, 1900.

nach unten. Der Wert ist ein praktischer Reflexionsbegriff — hinsichtlich seiner Herkunft; ein Relationsbegriff — hinsichtlich seines Inhalts. Der positive Wert ist die Eigenschaft eines als wirklich wahrgenommenen oder hypothetisch als wirklich gesetzten Gegenstandes, durch sein Dasein meinem fühlend-wollenden Gesamt-Ich direkt oder indirekt Befriedigung zu gewähren. Das Werturteil ist ein solches Urteil, in welchem irgend einem Gegenstand ein Wertprädikat beigelegt wird. Die Wertung d. h. die Wertschätzung und das Werthalten geht dem Werturteil voran, aber nicht der Wertreflexion. Das Wertgefühl ist ein durch die Wertreflexion gewonnenes Gesamt-Ich-Gefühl. Nicht bloß die Werturteile, sondern auch die Wertungen selbst treten unter den Gegensatz »wahr oder falsch«, »richtig oder unrichtig«.

Gibt es allgemeingültige Wertungen und Werturteile? Es gibt: I. naturale (hedonistische), II. legale, III. ideale (normative) Werturteile. Die naturalen sind wieder: individuelle, kollektive, generelle, objektivierte (degenerierte). Die legalen sind Urteile des Rechtes, des Anstands. Die idealen sind: ästhetische, intellektuelle, moralische, religiöse. Die naturalen Wertungen und Werturteile sind in der natürlichen hedonistischen Anlage des Menschen begründet, in den natürlichen Gefühlsdispositionen, Trieben und Neigungen, die sich gegenüber der gegenständlichen Welt betätigen. Sie sind die grundlegenden Wertungen und Werturteile. Über bloße Gefühle läßt sich nicht streiten. Auf dem Boden des naturalen Werturteils ist die Berufung auf das subjektive Gefühl das Ende des Streites bei Wertungsverschiedenheiten. Die naturalen Wertungen und Werturteile erreichen nicht die Allgemeingültigkeit im Sinne der gestellten Frage. Vollends darüber, ob diese Wertungen und Werturteile wirklich richtige seien, selbst wenn es gelänge, eine allgemeine Übereinstimmung der Menschen darin herbeizuführen, ließe sich keine Gewißheit erlangen, solange man eben auf dem Boden der subjektiven Gefühlsweise verharrte. Den naturalen Werturteilen stehen die idealen gegenüber. Sie werden unter Leitung einer Idee oder Norm ausgesprochen. Am wenigsten heben sich verhältnismäßig die ästhetischen Werturteile von den naturalen ab. Über den Geschmack läßt sich nicht streiten. Aber über den individuell-ästhetischen Urteilen erheben sich doch die unbeschränkten, die sich auf die Überzeugung stützen, daß dem besonderen Ideal, nach dem wir das ästhetisch Wertvolle beurteilen, eine Idee = allgemeine Anschauung von der Bestimmung des menschlichen Geistes nach der Seite der Phantasie und des Gefühls zur Freiheit der Betätigung zu Grunde liege. Das ästhetische Urteil beruht da nicht nur auf dem subjektiven Gefühl, sondern auf einer für den Menschen als Vernunftwesen gültigen Idee: es ist zugleich Vernunfturteil. Die intellektuellen Werturteile, neben den ästhetischen oft übersehen, unterstehen der Leitung durch die Idee des Wahren: das Erkennen der Wahrheit ist nach unserer Überzeugung wertvoll nicht nur darum, weil es dem praktischen, technischen Handeln Führung gibt, sondern vor allem deshalb, weil es selbst eine ideale Herrschaft über die uns gegenüberstehende Außenwelt und ein Gewinnen von Einheit und Freiheit des Geistes gegenüber dem anstür-

menden Stoff der Erkenntnis bedeutet. Wollen wir die Eigenart der sittlichen Werturteile erkennen, so müssen wir uns den fertigen sittlichen Anschauungen zuwenden; bei der Analyse der sittlichen Werturteile ist auch heute noch Kants Führung unentbehrlich. In dem zu klarem Bewußtsein ausgeprägten sittlichen Leben leitet die Idee eines unbedingten Sollens. Mit dem Gedanken des Sollens steht die Idee des Sittlich-Guten im engsten Zusammenhange. Gut im vollen Sinne des Wortes ist der Wille, der sich in innerer Übereinstimmung mit einem ihm bewußten, unbedingten Sollen befindet; gut heißen wir auch einen Zweck, eine Handlungsweise, eine Absicht, wenn sie einem Soll entsprechen. Rückwärts läßt sich aber auch der Gedanke des Sollens nicht losreißen von der Idee des Sittlich-Guten; das Sollen zeigt dem Menschen ein Wollen, das als schlechthin gut oder wertvoll für ihn dasteht. Hier ist der Punkt, wo sich der Wertbegriff auf dem Boden des sittlichen Lebens erhebt. Mein fühlend-wollendes Ich ist so beschaffen, daß es am sittlichen Gebot ein Interesse nimmt oder daß es ein diesem Gebot entsprechendes Willensverhältnis als schlechthin wertvoll fühlt. Im Gewissen messen wir unwillkürlich eine geschehene oder geplante Handlung an dem Bild der sein sollenden Handlungsweise, dessen wir uns bewußt sind. In einem lebhaften Gefühl der Unbefriedigung werden wir dessen inne, daß durch eine dem sittlichen Sollen widersprechende Willensbestimmung unser ganzes Ich entwertet werde. Auf der anderen Seite sagt uns ein Gefühl der Befriedigung, welchen Wert eine dem sittlichen Sollen angemessene Willensbestimmung dem Gesamt-Ich verleiht. Seinen letzten Grund hat auch dieses Interesse des fühlend-wollenden Ich an der Idee des Guten darin, daß die Unterwerfung unseres Willens unter ein Soll der alleinige Weg zur inneren Einheit und zur Freiheit unseres wollenden Ich von der Natur in und um uns ist. Diese Idee der Freiheit unseres Ich und der Menschheit als eines Reichs freier Persönlichkeiten ist auch leitend bei der Frage nach dem Inhalt des sittlichen Gebotes; doch folgt aus ihr keineswegs mit unfehlbarer Sicherheit, was uns als gut-böse zu gelten hat; das läßt sich nur in einem Streit der Meinungen, durch mancherlei Schwankungen hindurch, in fortschreitender, von führenden Geistern bestimmter geschichtlicher Entwicklung feststellen, ebenso wie auf dem ästhetischen und intellektuellen Gebiete; (was uns als schön und wahr zu gelten hat?); die sittlichen Werturteile sind gesetzgebende und angewandte. Aus dem sittlichen Bewußtsein geht das grundlegende Postulat hervor, daß das Gute der Endzweck der Welt ist und gegenüber allem Widerstand zuletzt recht behalten muß. Bei einzelnen mag ihre ganze Weltanschauung auf der Kraft ihres sittlichen Bewußtseins beruhen; im Leben der Gemeinschaft steht die Weltanschauung, auch die von sittlichen Gedanken bestimmte, im engsten Zusammenhang mit dem Gottesbewußtsein, das seinen Boden im religiösen Leben der Gemeinschaft hat. Gibt es religiöse Werturteile? Ja! Wie wir nach der Idee des Schönen, Wahren, Guten Werturteile fällen, tun wir es auch nach der Idee der Frömmigkeit. Dieselbe ist ja wohl in den verschiedenen Religionen inhaltlich verschieden bestimmt. Aber ist dies nicht auch beim Inhalt der Idee des Guten der Fall? Höchste Frömmigkeit ist da, wo der

Mensch in Hingabe an den wirklichen Gott volle Freiheit findet. Die religiösen Werturteile sind wieder gesetzgebende und angewandte. Darin urteilen wir auch über das aus der religiösen Herzensstellung hervorgehende Verhalten der Menschen sowie über ihren Glauben.

Sind nicht die religiösen Glaubenssätze selbst als Werturteile zu bezeichnen? Vor Untersuchung dieser Frage beschäftigt noch die Erwägung der Beurteilung gemäß den Regeln von Recht und Sitte; es ergibt sich, daß die Werturteile über menschliche Handlungen auf Grund des Rechtsgesetzes oder der guten Sitte eine Mittelstellung zwischen den naturalen und idealen Werturteilen einnehmen. Übersieht man die Tafel der Werturteile, so findet man: die idealen Werturteile sind da, wo sie selbständig auftreten, Ausdruck der inneren Anerkennung in letzter Linie der Freiheit. Die sittlichen und religiösen Werturteile sind die eigentlich personellen Werturteile; nur auf dem Boden des persönlichen Lebens erwächst die Anerkennung der Sittlichkeit und Frömmigkeit und damit der Gedanke eines unbedingten Wertes der menschlichen Person. Bevor die Entscheidung auf die Frage nach der inneren Bedeutung der Glaubenssätze gesucht wird, kommt noch zur Erörterung, wie sich der sprachliche, psychologische und erkenntniskritische Gesichtspunkt bei der Bestimmung des Begriffes Werturteil geltend machen. Die anfängliche Erklärung der Werturteile als solche Urteile, in denen von irgend einem in der Vorstellung fixierten Gegenstand ein Wert ausgesagt wird, ist vom sprachlichen Gesichtspunkt aus gewonnen. Unter den Vorstellungen, die wir in unseren Urteilen verwenden, treten auch die modalen Relationsvorstellungen hervor. Und unter diesen nehmen wieder die Vorstellungen von den Wertrelationen auf das fühlend-wollende Ich eine besondere Stelle ein. Auch vom logischen Gesichtspunkt aus liegt es am nächsten, nur diejenigen Urteile, in denen irgend einem Gegenstand eine Wertrelation als Prädikat beigelegt wird, als Werturteile zu bezeichnen. Vom psychologischen Gesichtspunkt aus sind als Werturteile nur solche Urteile anzusehen, die auf Grund einer persönlichen Werthaltung oder Wertschätzung zu stande kommen und selbst wieder in eine solche Wertung ausmünden. Der Kreis der Werturteile wird vom psychologischen Gesichtspunkt aus verengert: es fallen alle diejenigen Urteile heraus, bei denen die lebendige Beziehung zum fühlend-wollenden Ich verloren gegangen; wohl auch die auf der Stufe von Gewohnheits- und Autoritätsurteilen stehenden Werturteile. Der Kreis der Werturteile wird vom psychologischen Gesichtspunkt aus aber auch erweitert: es fallen auch die intellektuellen und ethischen Postulate herein, desgleichen alle die imperativischen Sätze aus naturalen oder idealen Werturteilen und noch eine Reihe anderer Werturteile. Soll der Begriff des Werturteils unter dem psychologischen Gesichtspunkt jedoch nicht zerfließen, so muß daran festgehalten werden, daß er nur die auf dem Grunde einer persönlichen Wertung erwachsenen Urteile umfaßt. Vom erkenntniskritischen Gesichtspunkt aus ist jedes Urteil ein Werturteil, dessen Geltung nur aus der Stellung des fühlend-wollenden Menschen zu den Vorstellungsobjekten begründet werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt sind die Urteile über die objektiven, in der menschlichen Gemeinschaft

bestehenden Wertverhältnisse keine Werturteile, wohl aber alle Urteile, die unter dem psychologischen Gesichtspunkt als Werturteile sich darstellen. Die Werturteile im sprachlichen Sinne sind als die Werturteile im engeren Sinn zu benennen. Die Werturteile im psychologischen Sinn sollen Gemütsurteile heißen. Für die Werturteile im erkenntniskritischen Sinn wird der Name »thymetisches Urteil« vorgeschlagen. Jetzt ist die Unterlage gewonnen für die Entscheidung, ob die religiösen Glaubenssätze den Werturteilen einzurechnen sind oder nicht. Gemeint sind vor allem Glaubenssätze im christlichen Sinn. Nach dem engeren (sprachlichen) Sinn des Begriffs der Werturteile sind die Glaubenssätze zum größten Teil Seins-, nicht Werturteile. Gehören die religiösen Glaubenssätze zu den Gemütsurteilen? Weitaus überwiegend sind die religiösen Glaubensätze Gemütsurteile, doch nur zum Teil in direkter, zu einem großen Teil nur in indirekter Beziehung auf das Geglaubte. Im erkenntniskritischen Sinne sind die Glaubenssätze thymetische Urteile. Die Glaubenssätze sind thymetische Urteile idealer (normativer) Art. Sie sind dem Kreis der sittlichen und religiösen Wertbeurteilung zugehörig, dem Gebiet der personellen Wertungen. Die religiösen Glaubenssätze sind Vertrauensurteile. Die christlichen Glaubenssätze sind sittlich geartete Vertrauensurteile.

Läßt sich die Allgemeingültigkeit der Glaubenssätze erweisen? Wie läßt sie sich dartun? Die theoretische Vernunft vermag weder die thymetischen Urteile des religiösen Glaubens als wahr zu beweisen noch sie als falsch zu verwerfen. Soweit sich die Sätze religiösen Glaubens auf ihrem eigenen Boden halten, steht es dem theoretischen Vernunfturteil nicht zu, über deren Wahrheit oder Falschheit zu befinden. Die thymetischen Urteile des Glaubens werden geprüft durch praktische Vernunfterwägungen. Dieselben beziehen sich 1. auf die wertvollen Güter, die in der einzelnen Religion gesucht und genossen werden, 2. auf die Offenbarungsgrundlage der thymetischen Urteile des christlichen Glaubens. Überall bricht in der ästhetischen, intellektuellen und moralischen Wertbeurteilung ein Ringen nach Freiheit von der Welt, nach einem selbständigen, von ihr unantastbaren Lebensinhalt hervor: in der freien Tätigkeit des künstlerischen Schaffens und Genießens, noch mehr in der Erkenntnisarbeit, vollends im sittlichen Leben. Aus diesem Freiheitsstreben treibt die Frage hervor: Können wir uns im Kampfe für das Gute vertrauend der das Dasein und Sosein der Welt begründenden höchsten Macht hingeben? Eine vollkommen befriedigende Antwort auf diese Frage kann nur das Christentum geben. Das Christentum allein bietet die vollkommene Seligkeit dar, die das Ziel erfüllt, auf welches die ganze Richtung des menschlichen Geistes weist, und die das Leben der menschlichen Gemeinschaft zu wahrhafter Gemeinschaft von geistigen Personen zu machen vermag, die sich auch über das weltliche Kulturleben erhebt und doch wieder befruchtend darauf zurückwirkt. Das hat seinen Grund in der unauflöslichen Verknüpfung der religiösen und sittlichen Anschauungen im Christentum. Keine der anderen Religionen kann wahre Freiheit geben. Bekundet sich in der geglaubten Offenbarung Gott selbst? Ist der in der Person Christi selbst lebende und von Christus aus wirkende Geist der göttliche, der Welt mächtige Geist?

Ist die Erscheinung und Geisteswirkung Christi das Ziel, auf das die voran- und nebenhergehende geschichtliche Entwicklung durch direkte Vorbereitung oder indirekt durch Steigerung des Verlangens hinweist? Erzeigt sie sich auch darin als Kundgebung des der Welt und Menschengeschichte mächtigen Gottes? Kein theoretisch-zwingender Beweis, nur ein praktisch bestimmter Nachweis läßt sich für die Wahrheit des christlichen Glaubens erbringen. Die religiösen Glaubenssätze sind ein ergänzender Abschluß zu den Urteilen des theoretischen Erkennens. Und das theoretische Erkennen ist für das von praktischen Vernunftideen geleitete geistige Leben, das sich im religiösen Glauben einheitlich zusammenfaßt, unentbehrlich; es ordnet sich diesem als ein wesentliches Glied seiner Bedeutung wie seinem Inhalt nach ein. Theoretische und thymetische Urteile, als Ganzes betrachtet, ergänzen sich gegenseitig und bilden miteinander die Einheit geistigen Lebens, die allerdings nur unter Leitung des Wertbegriffs, zuhöchst in der Religion, erreicht wird. Die Religion ist fähig, allen andern Geistestätigkeiten des Menschen den krönenden Abschluß zu geben.

II

Dem Leser ist der Inhalt der Schrift nun vorgestellt. Ergänzend muß hinzugefügt werden, daß die Erörterung der Frage nach dem Sinn von Wert und Werturteil, sowie die übrigen hiemit wieder zusammenhängenden Erwägungen und Aufstellungen sich auf dem Boden der neuen Lehren über diese Dinge bewegen. Es sind die Auffassungen von Ehrenfels, Krüger, Meinong, dann auch Sigwarts, welche vor anderen Einfluß auf die Gedanken der Schrift von Wert und Werturteil geübt haben. Auch muß noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß die psychologischen Gedanken der Schrift auf der einen Seite sich in der Nähe halten der neuen Psychologie (Höffding-Wundt), auf der anderen Seite aber Fühlung bewahren mit der alten Vermögenspsychologie (Kant). Was Herbart und seine Nachfolger im Bereiche der Ethik, Psychologie und Religionsphilosophie gearbeitet und geschaffen haben, war für die Schrift nicht da.

Ich will nicht die Aufstellungen der Schrift im einzelnen durchgehen. Es erscheint mir ersprießlicher, wenn ich versuche, im Zusammenhange vom Standpunkt der Ethik und des Evangeliums aus wie der Apostelbriefe einiges anzumerken, wozu der Inhalt der Schrift mich gebracht hat. Es wird dabei von selber herauskommen, inwieweit dem Inhalt der Schrift beizupflichten ist oder nicht. Es könnte eingewendet werden, daß ein Inhalt nur dann richtig beurteilt werden kann, wenn er an seinem eigenen Maße gemessen wird, in diesem Falle, wenn man sich mit dem Verfasser auf dem Boden der neuen Werttheorien bewegt und der angesehenen Theologie. Die folgenden Anmerkungen schließen vielleicht die Rechtfertigung dafür ein, warum für die Prüfung der Wertfrage vor allem Ethik und Evangelium, auch gegenüber wissenschaftlichen Bemühungen im Sinne der neuen Wertlehren und bestimmter theologischer Richtung, angerufen werden. Das muß ich sagen, daß die Schrift überall den Stempel der Gründlichkeit — in den Grenzen, die sie sich gesteckt — und des rechtschaffenen

Ernstes trägt. Ich halte es für eine Pflicht, angesichts der wichtigen Angelegenheit, um die es sich am Ende handelt, auch ganz unumwunden zu reden.

Die wahre Wissenschaft beruht nicht auf Gelehrsamkeit, sondern auf Ursprünglichkeit, auf schöpferischer Kraft des Geistes. Durch Gelehrsamkeit wird das Schrifttum bereichert, nicht die Wissenschaft. Erzeugnisse wahrer Wissenschaft wirken auf andere wie befruchtender Regen auf das Land. Ihre Gedanken gehen ein in das empfängliche Bewußtsein, arbeiten darin und bringen gute Folgen in ihm hervor. Ergebnisse der Gelehrsamkeit bereichern mit Kenntnissen, aber innerlich belebend und weiterführend wirken sie kaum. Was von wahrer Wissenschaft überhaupt gilt, das darf von der ethischen Wissenschaft ganz besonders ausgesagt werden: die ethische Wissenschaft beruht erst recht nicht auf Gelehrsamkeit, sondern in höherem Sinne noch als die übrige Wissenschaft auf Ursprünglichkeit. Das wird sich sehr bald heller herausstellen.

Es gibt nur 2 Klassen in der Wertbeurteilung, die ästhetische und ethische. Die ethische Wertbeurteilung berührt sich mit der ästhetischen sehr enge. Nirgends wieder offenbart sich diese nahe Berührung zwischen ethischer und ästhetischer Wertbeurteilung so auffällig und zugleich so allgemein, als in der Äußerung des Kindergemütes über ethische Willensverhältnisse. An eigenen und an wie vielen fremden Kindern habe ich es nun bei den verschiedensten Fällen schon mit Erstaunen erlebt, daß das Kind seinen Beifall über guten Willen, wie er in Zügen von Erzählungen offenbar wurde, unwillkürlich, ohne alle weitere Besinnung, in dem Urteil aussprach: Das war schön! und entgegengesetzt sein Mißfallen über bösen Willen, wie er auch in Zügen von Erzählungen hervortrat, ebenso unwillkürlich, ohne weitere Besinnung, in dem Urteil: Das war garstig! An eigenen Kindern habe ich das, ohne jedes Zutun von mir, in ziemlich frühem Alter schon erfahren. Ich konnte nicht anders, als hierin eine völlig elementare Bezeugung zu erkennen von der Verwandtschaft ethischer mit ästhetischer Beurteilung.

Die ethische Beurteilung ist die unbedingte Anerkennung des guten Willens. Ihr steht die Beurteilung unter dem Gesichtspunkt der Lustbeförderung und Unlustminderung oder Unlustbeseitigung gegenüber. Der Lehrer, dem die Erhebung der Kinder zu ethischer Beurteilung und die Pflege ethischer Beurteilung im Unterrichte nach seinem Beruf obliegt, hat so oft Gelegenheit, diese zwei grundverschiedenen Arten der Denkungsart in ihren Äußerungen zu beobachten und zu vergleichen. Durch die Erfahrungen beim Religions- und Geschichtsunterricht, beim Unterricht in der Dichtung, in Gesang und Zeichnen, nach der ethischen Seite dieser Gegenstände, ferner durch die Fälle des Schullebens und der Schulzucht erlangt er wievielmal die unmittelbare Bestätigung davon, daß die ethische Beurteilung ein einziger Vorgang im Geistesleben ist, dem im Umkreise die Wertschätzung der Lebensverhältnisse nichts anderes gleichbedeutend zur Seite gestellt werden kann.

Die ästhetische Beurteilung ist die unbedingte Anerkennung der Schönheit, wie sie in der Form in die Erscheinung tritt. Ihr steht die Wert-

haltung des Schönen als eines Mittels der Erheiterung und Versüßung des Daseins und der Abwehr trübseliger Stimmung und schmerzlicher Gefühle gegenüber. Auch diese zwei grundverschiedenen Arten der Geschmacksbetätigung stellen sich dem Lehrer, der die Kinder auch zur ästhetischen Beurteilung, nach Möglichkeit, an der Hand von Dichtung, Gesang und Zeichnen, wohl auch an der Hand der Naturbetrachtung, nach der ästhetischen Seite, hinzuzuführen hat, in vielfältigen Erfahrungen deutlich vor die Augen. Und abermals erlebt er hierbei die innige Fühlung zwischen den beiden Klassen der Wertbeurteilung überhaupt: der ethischen und ästhetischen.

Daß es nur diese zwei Klassen der Wertbeurteilung, nach dem Zeugnisse der Tatsachen unseres Bewußtseins, gibt, ist eine uralte, wenn auch nicht eben allgemeine Einsicht der Menschen. Schon Plato hat sie kundgegeben. Was sonst als Werturteilung erachtet wird, geht entweder auf die eine oder auf die andere dieser Klassen der Wertbeurteilung zurück. Ebenso ist der Gegensatz, in welchem die ethische sowohl als die ästhetische Wertbeurteilung innerhalb ihrer Gebiete zur Werthaltung dort unter dem Gesichtspunkt der Glücksberührung und hier der Verannehmlichung des Lebens stehen, so alt empfunden und offenbart, als die ethische und ästhetische Beurteilung selber geübt sind. Er ist offenbart in dem Widerstreit der philosophischen und religiösen Lebensgedanken wie in dem Widerstreit der künstlerischen Zweckvorstellungen gegeneinander, wovon die Kulturgeschichte der Menschheit Zeugnis gibt.

Die ethische Beurteilung, die uns im folgenden vor allem im Sinne stehen muß, irrt nicht. Sie hat ihren Ausgang vom Gewissen. Das Gewissen ist nach religiöser Vorstellungsweise Gottes Stimme in uns, die Verlautung seines heiligen Geistes. Nach der Auffassung der Ehtik ist das Gewissen Eines mit der praktischen Vernunft, dem Inbegriff unserer sittlichen Einsicht. Die ethische Beurteilung ist auf die Schätzung des Willens in seinem Verhältnis zur Gewissensforderung gerichtet.

Grundlagen für die Besinnung auf das Wesen der ethischen Beurteilung sind die eigenen sittlichen Gemütserlebnisse und jene sittlichen Gemütserlebnisse, die der Mensch im Umgange erwirbt, sei es mit Personen und Gemeinschaftsgestaltungen aus der Wirklichkeit und Gegenwart, sei es mit Personen und gesellschaftlichen Bildungen, denen der Mensch in der Religion, in der Geschichte, zunächst seines Volkes, aber auch in Vorführungen der Kunst (Dichtung) begegnet.

Solche Gemütserlebnisse, zu welchen der Mensch im vertrauten Umgange mit Jesus, mit Paulus kommt, sind ganz besonders dazu geeignet, für eine Besinnung auf das Wesen der ethischen Beurteilung eine gewisse Grundlage abzugeben. Eine einzige Aussage über den Wert oder Unwert im Menschen, die auf solcher Grundlage gefunden wird, gewährt ganz unvergleichbar mehr Aufschluß über das Wesen der ethischen Beurteilung als noch so viele Aussagen darüber, die überhaupt gar nicht auf der Grundlage der Gewissenswertschätzung basieren, sondern auf den wankenden Unterbau psychologischer theoretischer Erwägungen gestützt sind.

Die ethische Beurteilung ist eine naive und eine bewußte, eine rein

gefühlsmäßige und eine von klarer Vorstellung der inneren Vortrefflichkeit des Guten wie der inneren Abscheulichkeit des Bösen getragene, urteilsmäßige. Beide, die naive und bewußte Stufe der ethischen Beurteilung, verhalten sich zueinander wie Knospe und Blüte; sie sind völlig gleich hinsichtlich ihrer Anerkennung des Guten und Verwerfung des Bösen, nur ist die eine nicht reflektierend, die andere dagegen reflektierend, die eine ist darum auch dunkler, die andere erleuchteter.

Das Evangelium redet von der naiven ethischen Beurteilung. Da die Hohepriester und die Schriftgelehrten sich ärgerlich zu Jesus wandten, daß er den jubelnden Kindern im Tempel Einhalt gebiete, weist er sie zurück: Habt ihr nie gelesen: Aus dem Munde der Unmündigen und der Säuglinge hast du Lob bereitet? Goethe weist auf die naive ethische Beurteilung in seiner ergreifenden Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen hin: Alles Gute darin — die Kinder, sie hören es gerne. Das Unliebe, Wilde, Hartherzige und Hochfahrende darin — die Kinder, sie hören's nicht gerne.

Die beiden Stufen naiver und bewußter Beurteilung kehren wieder bei der ästhetischen Wertschätzung. Ja, sie treten auch bei der theoretischen, auf das Erkennen der Erscheinungswelt gerichteten Beurteilung als kindliche und gereifte Vorstellungsweise hervor, so daß man sagen darf, daß die Entwicklung des gesamten Geisteslebens nach seinen unterschiedlichen Richtungen nach diesen beiden Stufen, einer naiven und einer bewußten, verlaufe. Hiervon kann sich der Lehrer bei der Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes abermals vielfältig überzeugen, es ist für ihn stets ein Augenblick hoher Freude, so oft er in diesem oder jenem Kinde die ersten Anzeichen des Fortschrittes von naiver zu bewußter Beurteilung in irgend einer Richtung des Geisteslebens wahrnimmt.

Alle ethische Beurteilung, gleichviel auf welcher Stufe sie stehe, ist ausnahmslos ursprünglich. Man kann sie nicht gedächtnismäßig annehmen, sie kann dem Bewußtsein nicht geliehen oder geschenkt werden. Was man gedächtnismäßig annehmen kann, was ein zweiter herzuleihen oder herzuschenken vermag, das ist nur das Wort, die Bezeichnung eines Wertes oder Unwertes im Menschen. Von diesem selber aber gilt die Auffassung: wenn es der Mensch nicht fühlt und nicht einsieht, so hat er so wenig von dem Werte oder Unwerte, der geschätzt werden soll, irgend welche Ahnung, als der Blinde von der Farbe. Die ethische Beurteilung untersteht hier abermals einem Gesetze, dem auch das gesamte übrige Geistesleben schlechthin unterworfen ist. Der einfachste Inhalt des Bewußtseins, die sinnliche Empfindung, ist bereits an dieses Gesetz gebunden. Und es gibt durch das ganze Bereich des Bewußtseins hin keinen Inhalt, der von diesem Gesetz befreit wäre, wiefern es nur ein wirklicher, lebendiger, dem Bewußtsein eigentümlich zugehöriger Inhalt ist, nicht ein Stück von jenen Lasten, welche so oft im Bewußtsein angehäuft werden, gleich als ob dieses keine geistige Kraft zu seinem Grunde hätte, sondern nur ein öder, leerer Speicher wäre. Von diesem Gesetze der Ursprünglichkeit wird der Lehrer, der bildenden Unterricht im Sinne hat, gleichfalls auf Schritt und Tritt überführt. Darum kann kein Lehrer etwas ausrichten, wenn das

Kind nicht mit ihm ist, wenn sein Unterricht das Kind nicht in geistige Tätigkeit versetzt, oder wenn das Kind gar gegen ihn ist, sich ihm verschließt, seine Bemühungen abweist. Dieses Gesetz der Ursprünglichkeit, demzufolge das Bewußtsein keinen Besitz hat, es sei denn, es habe die geistige Kraft ihn selber durch ihre Organe, als welche sich die einzelnen Seiten das Ich darstellen, erworben, ist für die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit ethischer Beurteilung überhaupt und der Möglichkeit wissenschaftlicher Besinnung auf das Wesen der ethischen Beurteilung im besonderen von entscheidender Wichtigkeit. (Forts. folgt.)

3. Konzentration bei Behandlung eines Gedichtes?

In seinem Schriftchen »Dichter und Schulmeister«, welches von der Behandlung dichterischer Kunstwerke in der Schule handelt, wendet sich der Verfasser Otto Anthes in dem Abschnitt »Der wissenschaftliche Pädagoge« gegen das Prinzip der Konzentration bei Behandlung eines Gedichts. Jeder »wissenschaftliche Pädagoge«, der die Entwicklung der Konzentrationsidee bis zu ihrer letzten Stufe verfolgt hat,[1] wird sofort bei dieser Verbindung der beiden Begriffe »Konzentration« und »Behandlung eines Gedichtes« auf die Vermutung kommen, daß dem Verfasser ein Mißverständnis unterlaufen sein müsse. Denn der Begriff »Konzentration« bezieht sich nicht auf die methodische Behandlung von Einzelobjekten einzelner Lehrfächer, sondern auf die Verbindung der Lehrfächer überhaupt. Die Frage ist also nicht gerichtet auf die Bearbeitung des Lehrstoffs einer Unterrichtseinheit, ist nicht ein »Wie«, sondern eine Lehrplanfrage, ein »Wo«. Wohl ist richtig, was der Verfasser sagt: »Von jedem Fach sollen Brücken geschlagen werden zu den übrigen Fächern, damit aus der verwirrenden Fülle von Einzelkenntnissen die beruhigende Einheit der Bildung werde«; aber nicht richtig ist es, daß er die gänzlich falsche Veranschaulichung der Lagune in Freiligraths Löwenritt durch eine Lagune von Venedig, wie er es in einer »Musterlektion« gehört hat, als eine Maßnahme der »Konzentration« bezeichnet. Ein solches Hin- und Herspringen von einem Bilde ins andere wird jeder »wissenschaftliche Pädagoge« mit dem Verfasser mißbilligen. Nicht das sagt uns die Konzentrationsidee, wie die Lagune zu veranschaulichen ist, sondern sie zeigt uns den Ort, wo das Gedicht auftreten muß, nämlich am Schlusse der Besprechung der afrikanischen Wüste, wo sich der Schüler das Bild selbst phantasierend gestalten kann mit Hilfe der Vorstellungen, die ihm der geographische Unterricht gegeben hat. So bildet das Gedicht den ästhetischen Höhepunkt eines geographischen Bildes. Das ist eine Konzentration, gegen die der Verfasser wohl nichts einzuwenden haben wird. Wenn er weiter behauptet, das Prinzip der Konzentration verlange für die höheren Schulen, daß alle Aufsätze an die Lektüre angeschlossen werden müßten, so irrt er wieder. Wohl hat man das verlangt, aber in ungerechtfertigter

[1]) Rein, 1. Schuljahr. 7. Aufl. Leipzig, Bredt. S. 82.

Einseitigkeit. Vielmehr soll das Aufsatzthema aus dem Lehrfache entnommen werden, welches gerade einen im Mittelpunkte des Schülerinteresses stehenden Stoff bietet; das kann allerdings auch manchmal die Lektüre sein, aber sie muß es nicht sein. Die Konzentrationsidee verlangt eben die Verbindung aller Fächer untereinander.

Konzentration und Behandlung von Gedichten sind also nicht zwei Begriffe, die sich feindlich gegenüberstehen, woraus sich ergibt, daß der Kampf gegen die Konzentration von seiten des Verfassers ein Schlag ins Wasser war. Der ganze Abschnitt wäre besser nicht geschrieben worden.

Jena Paul Blauert

---

4. Geschichte der Pädagogik

Von Professor Dr. Th. Ziegler-Straßburg. (2. Aufl. München, Beck)

Auf Seite 309—318 bespricht der Verfasser Herbart.

Hier finden sich einige starke Irrtümer, auf die wir im Interesse des Werkes aufmerksam zu machen uns gedrungen fühlen.

1. Von den Formal-Stufen heißt es (S. 311): »Übrigens hat Herbart damit nur den Gang des Unterrichtens im ganzen beschrieben, nicht aber vorschreiben wollen, daß in jeder einzelnen Unterrichtsstunde ein solches Vier- oder Fünffaches der Reihe nach vorzunehmen sei; dadurch würde das »Artikulieren« zu einem unpädagogischen Auseinanderreißen und Zerhacken, wie es allerdings in der Herbartischen Schule vielfach üblich ist.«

Wo findet sich die Vorschrift in der nach-herbartischen Literatur, daß die Formal-Stufen in jeder Unterrichtsstunde durchlaufen werden müßten? Wir würden dem Verfasser dankbar für diesen Nachweis sein, um den Urheber jenes Unsinnes ein für allemal brandmarken zu können.

2. »Über diesen komplizierten Apparat (Seite 312) psychologischer Unterscheidungen haben aber leider viele Herbartianer die Hauptsache aller dieser Ausführungen übersehen, den trefflichen Rat ihres Meisters: sei im Unterrichte interessant! unterrichte gut!«

Auf welche Erfahrungen sich das Urteil des Verfassers stützt, wird leider nicht angegeben.

3. Über Herbarts Übungsschule in Königsberg wird Seite 316 geurteilt: »Das Ganze litt aber trotz seiner Hingabe an die Sache an allen den Nachteilen, an denen solche Experimentierschulen scheitern müssen, und brachte es demgemäß zu keinem rechten Gedeihen.«

Dieses Urteil ist sehr anfechtbar. Das Pädagogische Seminar Herbarts hat in Königsberg von 1810—1833 bestanden und in Segen gewirkt. 1833 wurde das Seminar aufgelöst, weil Herbart einem Rufe nach Göttingen folgte. (Über das Herbartische Seminar vergl. Kehrbach, Das pädagogische Seminar Joh. Fr. Herbarts in Königsberg. Zeitschrift f. Phil. u. Päd. I. Bd. S. 31 ff.)

4. Die auf Seite 317 geübte Kritik ist Zeile für Zeile unzutreffend. Es würde hier zu weit führen, darauf einzugehen.

5. Seite 318 wird das Verhältnis Zillers und Stoys zu Herbart dahin

bestimmt: Ziller ist das orthodoxe und starr formalistische Schulhaupt; Stoy ist am wenigsten auf des Meisters Worte eingeschworen. Dazu haben wir zu bemerken, daß gerade das Gegenteil der Fall ist: Stoy ist orthodoxer Herbartianer. Er hat in keinem einzigen Punkte sich von der Lehre Herbarts entfernt; er ist auf des Meisters Worte eingeschworen. Ziller ist der freiere und beweglichere Geist, der über die Gedanken Herbarts hinausgehend mannigfache Fortbildungen vornimmt. Darüber sind die beiden Männer bekanntlich in Streit geraten und auseinander gekommen. Stoy war der konservative Herbartianer, Ziller der Reformer. Man mag über die Fortbildungen der Herbartischen Pädagogik durch Ziller denken, wie man will, so steht das doch außer allem Zweifel, daß Ziller mit seinen Schriften und seinen Vorschlägen eine neue und nachhaltige Bewegung hervorgerufen hat. Ziller ist manchem unsympathisch durch die Kraft und Konsequenz, mit der er das für richtig Erkannte vertritt und verficht, unbeugsam und unlenksam, so daß er den Eindruck der Starrheit hervorrufen kann, was doch nur Überzeugungstreue war.

Es wäre wünschenswert, wenn der Herr Verfasser bei einer Neubearbeitung seines Buches den Abschnitt über Herbart einer gründlichen Durcharbeitung unterziehen wollte. Sie müßte zunächst darin bestehen, daß die Darstellung über Herbart befreit würde von jedem Hinblick auf seine Nachfolger. Über diese sollte — wenn es der Verfasser für nötig hält — in einem besonderen Abschnitt gesprochen werden. Hier etwas wissenschaftlich Einwandfreies zu geben, dürfte freilich nur dem gelingen, der eine genaue Kenntnis der umfangreichen Literatur besitzt.

W. Rein

5. Zur Erklärung deutscher Gedichte

In den »Neuen Jahrbüchern« für das klassische Altertum usw. von Ilberg-Gerth (1904, XIII, 2; Leipzig, Teubner) findet sich ein lesenswerter Aufsatz des Direktors des Realgymnasiums in Rixdorf, Dr. Denicke: »Einige Winke für die Erklärung deutscher Gedichte.«

Durch den zweiten Kunsterziehungstag in Weimar (Protokolle, Leipzig, Voigtländer, 1904) ist die Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand besonders hingelenkt worden. Der vorliegende Aufsatz bietet eine gute, abgeklärte Zusamenfassung der in Weimar unsystematisch und durcheinander vorgebrachten Meinungen.

Er nimmt auch Bezug auf die Theorie der Formalstufen. Es heißt dort S. 115 f.: »Beide Erklärungsarten haben natürlich mancherlei gemein mit den Formalstufen der Herbartischen Schule. Aber sie gewähren eine ungleich freiere Bewegung, als jene bei aller Verdienstlichkeit doch allzu steifen und gleichförmigen Lehrvorschriften erlauben, und zwar schon deshalb, weil es besonders diesem vornehmen Unterrichtsgegenstand gegenüber ganz und gar nicht darauf ankommt, im eigentlichen Sinne des Wortes zu lernen, sondern mit allen Organen des Geistes, mit dem Verstand, der Phantasie und dem Gemüt das Schöne lediglich aufzufassen und sich darüber zu freuen.«

In diesem Punkte müssen wir dem Verfasser durchaus widersprechen. Die Formalstufen wollen nichts anderes für die Behandlung der Gedichte, als der Verfasser in dem vorliegenden Aufsatz vorschlägt. Auch nach ihnen sollen die deutschen Stunden, soweit sie der Poesie — namentlich der lyrischen — gelten, zu Feierstunden künstlerischen Genusses werden.

Wir fürchten, daß der Herr Verfasser die Theorie der Formalstufen nicht genau genug kennt, um darüber zu urteilen. Eine Stelle auf S. 111 gibt uns Veranlassung dazu. Sie lautet: »Jede Verszeile wurde, als nach Überwindung der ersten beiden Formalstufen die dritte mehr oder minder glücklich erstiegen war, in eine oder mehrere Fragen allertrivialster Sorte umgesetzt.« Es folgen nun Beispiele, die zeigen, wie der betreffende Lehrer in der alten beliebten Frageweise den Stoff einer Strophe zerpflückte, um dann den Inhalt wiederholen zu lassen.

Dieses so geschilderte Verfahren hat mit der Theorie der Formalstufen absolut nichts zu tun. Wir bedauern, daß in dem gut geschriebenen Aufsatz so grobe Irrtümer sich eingeschlichen haben. Wir können allenfalls eine Erklärung in dieser auffallenden Erscheinung darin erblicken, daß der Verfasser gleich vielen andern die Mythenbildung, die sich an die Theorie der Formalstufen angeschlossen hat, für den Kern der Sache gehalten hat. W. Rein

6. Zusammenstellung der wissenschaftlichen Vorlesungen für Volksschullehrer in Jena in den Jahren 1898—1904

Von H. Geweniger-Gera

A. Humanistische Reihe:	B. Naturwissenschaftliche Reihe:
1898/99.	1898/99.
1. Die ethischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Prof. Dr. Rein.	1. Geologie und Mineralogie. Prof. Dr. Linck.
2. Die geistigen Strömungen im Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Prof. Dr. Eucken.	2. Bau und Leben der Pflanzen unter Hervorhebung der Zweckmäßigkeitseinrichtungen. Professor Dr. Detmer.
3. Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Professor Dr. Pierstorff. 230 Hörer.	3. Grundzüge der allgemeinen Physiologie. Prof. Dr. Verworn. 80 Hörer.
1899/00.	1899/00.
1. Die psychologischen Grundlagen der Erziehung. Prof. Dr. Rein.	1. Kunstgeschichtliche Heimatkunde. Prof. Dr. Weber.
2. Einführung in die Philos. Kants. Prof. Dr. Eucken.	2. Physiologische Psychologie. Prof. Dr. Ziehen.
3. Die religiöse Entwickl. in Deutschland seit Schleiermacher. Prof. D. Drews. 140.	3. Über Anpassungen im Tierreich. Prof. Dr. Ziegler. 100.

A. Humanistische Reihe:

1900/01.

1. Ausgewählte Abschnitte aus der deutschen Kultur-Geschichte. Dr. G. Steinhausen.
2. Die reform. Gedanken Luthers in ihrer Bedeutung für den modernen Religionsunterricht. Professor D. Drews.
3. Geschichte der deutschen Sprache, ausgewählte Kapitel aus der Laut-, Formen- und Satzlehre. Prof. D. Delbrück. 150.

1901/02.

1. Geschichte der deutschen Sprache, II. Teil. Prof. Dr. Delbrück. 45.
2. Thüringische Geschichte. Prof. Dr. Mentz. 75.

3a. Spezielle Didaktik. Prof. Dr. Rein. 66.

3b. Malerei und Illustration vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Prof. Dr. Weber. 60.

1902/03.

1. Die älteste bibl. Überlieferung im Lichte der ägypt.-babylonischen Denkmäler. Prof. D. Bäntsch. 80.
2. Über Kolonien. Prof. Dr. Anton. 40.
3. Die europäische Philosophie im 19. Jahrhundert. Privatdozent Dr. Scheler. 70.

1903/04.

1a. Französiche Revolution. Prof. Dr. Mentz. 60.

1b. Kolonialpolitik, deutsche. Prof. Dr. Anton. 45.

2. Das Leben Jesu. Professor D. Wendt. 100.
3. Albrecht Dürer und seine Zeit. Prof. Dr. Weber. 90.

B. Naturwissenschaftliche Reihe:

1900/01.

1. Geologische Heimatkunde von Thüringen. Prof. Dr. Walther.
2. Schulhygiene. Prof. Dr. Gärtner.
3. Wachstum, Reizbewegungen und Stoffwechsel der Pflanzen. Prof. Dr. Detmer. 60.

1901/02.

1. Einführung in die Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Chemie des täglichen Lebens. Prof. Dr. Duden. 70.
2. Populäre Astronomie. Prof. Dr. Knopf. 45.
3. Spezielle Geologie von Thüringen. Prof. Dr. Walther. 50.

1902/03.

1. Ausgew. Kapitel aus der Nerven- und Sinnesphysiologie. Dr. Noll. 40.
2. Die Grundbegriffe und Prinzipien der modernen Naturlehre. Prof. Dr. Auerbach. 70.
3. H. v. Kleist; F. Grillparzer. Prof. Dr. Schlösser. 40.

1903/04.

1. Geologische Charakterbilder. Prof. Dr. Walther. 90—100.
2. Optik mit Demonstrationen. Dr. Eppenstein. 30.
3. Agrikulturchemie (Ernährung der Kulturpflanzen und künstl. Düngemittel). Prof. Dr. Immendorff. 60.

7. Die dänische Volkshochschule

nebst einem Plan einer deutschen ländlichen Volkshochschule von Fr. Lembke

(Kiel, Lipsius & Fischer, 1904)

Daß der Verfasser in dieser Abhandlung der Frage näher tritt, ob wir in Deutschland die ländliche Volkshochschule einrichten sollen auf Grund der Erfahrungen, die man in Dänemark mit diesen Anstalten gemacht hat, ist sehr verdienstvoll. Der Unterzeichnete hat schon vor Jahren in der »Gegenwart« nachdrücklich auf die dänischen Volkshochschulen hingewiesen, nachdem er bei einem Besuch der Anstalt in Ryslinge auf Fünen erfahren hatte, was diese Schulen mit Internaten zu leisten vermögen. Er ist erfreut, daß Herr Lembke am Schluß seiner Arbeit den Gedanken der Verwirklichung für unser Vaterland genauer untersucht und wertvolle Anregungen gibt. Letztere erstrecken sich auch auf »Lehrlingsheime« in den Städten. Der Verfasser berührt sich hier mit Vorschlägen, wie sie Blitz in seiner vortrefflichen Abhandlung vertritt, die leider zu wenig Beachtung gefunden hat: Die allgemeine geistig-sittliche Fortbildung usw.

(S. 10. Seminarheft, Seite 40 f. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). W. Rein

8. Fünftes Jahrbüchlein der Gustav-Glogau-Gesellschaft

(Pastor La Roche in Derwitz bei Groß-Kreuz)

Dieses 5. Jahrbuch enthält für die Freunde Herbartischer Philosophie und Pädagogik einige interessante Artikel. Wir weisen namentlich auf folgende hin:

A. Krause, Die Entwicklung des Individuums nach Glogau.

G. Vorbrodt, Glogau und Lotze.

In letzterem Aufsatz werden namentlich die engen Beziehungen, in denen Glogau, ein Schüler Steinthals, zu Herbart steht, dargelegt.

(Vergl. unsere Zeitschrift XI, 1. Heft: Dr. Siebert, G. Glogaus Lehre von der bewußten Erfassung des Seelenlebens.)

9. Coeducation

(Vergl. unsere Zeitschrift und die »Wartburgstimmen« 1903)

Die Frage über die gemeinsame Erziehung der Geschlechter ist in Fluß gekommen. Wir möchten namentlich auf die Mitteilungen in der »Freien Bair. Schulzeitung« (Nürnberg, Heydner) verweisen und auf die »Frau« von Helene Lange: Zum gegenwärtigen Stand der Coeducation in den Vereinigten Staaten, von Martha Strinz (Januar 1904).

10. Verein für wissenschaftliche Pädagogik

Inhaltsverzeichnis des 36. Jahrbuchs 1904

(Dresden, O. Schambach)

---

11. Deutsche Lehrerversammlung

(Königsberg, Pfingsten 1904)

In den beiden Hauptversammlungen werden folgende Vorträge gehalten werden:

1. Zum Gedächtnis Kants. (Festvortrag.) Universitätsprofessor Dr. Busse in Königsberg.

2. Universität und Volksschullehrerbildung. Seminarlehrer Muthesius aus Weimar.

3. Die Schulaufsichtsfrage. Rektor Juds aus Kolberg.

4. Die allgemeine Volksschule. Lehrer Gutmann aus München.

Berlin und Friedrichroda den 1. Februar 1904

Der engere Ausschuß der Deutschen Lehrerversammlung.

L. Clausnitzer, Vorsitzender H. Böttner, Geschäftsführer

---

12. Berichtigung

Im 3. Heft des laufenden Jahrgangs der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik wird Seite 232 im Anschlusse an eine Besprechung meiner »Didaktischen Normalformen« durch Fr. Franke behauptet, mein Schema des normalen Unterrichtsverlaufes unterscheide sich wesentlich von dem Zillers, insofern dieser das »begriffliche Ergebnis« herausarbeiten lasse, während ich es den Schülern einfach »gebe«. Diese Behauptung widerspricht meinen ausdrücklichen Angaben. Ich unterscheide in jeder meiner drei Stufen zwei Seiten, A und B, und fordere für B die besondere Inanspruchnahme der geistigen Tätigkeit des Schülers. S. 94 der ersten Auflage meines Buches, auf die die Rezension Frankes sich bezieht, steht nun ausdrücklich unter II B, daß in diesem die Arbeit des Schülers vor-

züglich in Anspruch nehmenden Akte die »vollständige Einsicht des Schülers erreicht sein« müsse, weil, was auf III A folgt, wo ich nach Frankes Ansicht das Ergebnis einfach »gebe«, ein »wesentlich formaler Akt« sei. Auf S. 102 wird ferner bemerkt, daß auf III A »der Lehrer, was der Schüler sachlich schon erkannt habe, in die Form der wissenschaftlichen Sprache zu kleiden« habe, und auch über diese Form sollen nach S. 103 noch Erörterungen mit dem Schüler angestellt werden. Danach besteht der Unterschied zwischen Ziller und mir vielmehr darin, daß ich nach Erledigung der sachlichen Arbeit das durch dieselbe gewonnene Ergebnis in die Sprache der Wissenschaft kleide, die selbstverständlich der Schüler nicht »erarbeiten« kann, während Ziller, der an Stelle der legitimen Wissenschaft die »Schulwissenschaft« und an Stelle des logischen Begriffes den »psychischen« setzt, sich um diese Dinge gar nicht kümmert. Ich verlange echte Wissenschaft, und was ich darunter verstehe, ist in der ersten und eingehender noch in der demnächst erscheinenden zweiten Auflage meines Buches gesagt. »Psychische Begriffe« und »schulwissenschaftliche Systeme« entsprechen meinem logischen und pädagogischen Bedürfnis, hinter dem Franke eine »sozialpädagogische Verwirrung« sucht, nicht.

Karlsruhe, 22. Febr. 1904 Dr. E. von Sallwürk sen.

Zu Vorstehendem bemerke ich, daß die von Herrn von Sallwürk beanstandete Ansicht in meiner Besprechung seiner »Normalformen« tatsächlich steht, wenn der Satz auch in der kurzen Wiedergabe in dieser Zeitschrift vielleicht etwas mehr Schärfe erhalten hat. Was Herr von Sallwürk über seine Normalstufen sagt, erkenne ich an, nur scheint es mir nicht so, als ob auf der Stufe III A nur noch die wissenschaftliche Sprache dazukomme, sondern das sachliche Erkennen selbst ist — ich will aber nun von Zillers Schema sprechen — auf der Systemstufe ein anderes als in der Assoziation. Daß sich Ziller um die logischen Begriffe der legitimen Wissenschaft gar nicht kümmere, läßt sich seinen Darlegungen gegenüber nicht behaupten. Er dachte aber auch daran, daß jugendlichen Geistern nur eine allmähliche, stufenweise Erfassung der Wissenschaft selbst und einzelner Teile derselben möglich sei; wenigstens von Kindern sogleich echte Wissenschaft verlangen, heißt zu viel verlangen. Mich weist auch meine Erfahrung ganz unzweideutig darauf, daß in diesem Zuviel der Grund liegt, warum Kinder und Lehrer, die man nicht zu den Trägen rechnen darf, einen großen Teil ihrer Arbeit mit Seufzen tun. Über den höheren Unterricht habe ich nicht zu reden. Es freut mich aber zu hören, daß die strengere Forderung des Herrn von Sallwürk nicht, wie ich annahm, in sozial-pädagogischen Ansichten wurzelt; denn so ist, wenn auch schwerlich eine Einigung zu hoffen, doch die Verständigung leichter zu erreichen, und der Blick für die Lehren der Erfahrung bleibt freier.

Leipzig, den 25. Febr. 1904 Fr. Franke

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Eine neue Weltgeschichte. I. Es ist in den letzten Jahren ein umfassendes Werk der Vollendung nahe geführt worden: »Weltgeschichte, unter Mitarbeit hervorragender Fachgelehrter herausgegeben von Dr. Hans F. Helmolt.«

Wenn ich in dieser Zeitschrift zwei einzelne herausgegriffene Gebiete des weitumfassenden reichen Inhalts des Werkes bespreche, so rechtfertigt sich dies, wie ich hoffe, dadurch, daß 1. mit der vorliegenden Behandlung der Weltgeschichte eine Art neuer Lehrmethode eingeführt wird, die vielleicht auch auf pädagogische Geschichtsbehandlung Einfluß üben könnte, und 2. daß in dem ganzen Geschichtswerke ein Gesichtskreis klar zur Kenntnis gebracht wird, welcher jeglichem Versuch einer Geschichtsphilosophie mit zu Grunde gelegt werden müßte: Der Gegensatz zwischen Steppe und Ackerland, Nomadentum und Seßhaftigkeit.

Ich gebe in der Anmerkung[1]) die Einteilung des ganzen Werkes.

Abweichend von der üblichen Geschichtsdarstellung, welche nach durchgehenden gleichzeitigen Perioden die Ereignisse von einem mittleren Gesichtskreis aus (etwa für uns von Westeuropa) ordnet, und die gleichzeitigen Vorgänge auf den außenliegenden Territorien, mehr oder weniger perspektivisch verkürzt anschließt, trennt das neue Geschichtswerk das Gesamtmaterial nach geographhistorisch zusammengehörigen Territorien, und gibt nun für jedes einzelne der letzteren eine, von den frühest erkenntlichen Spuren bis zur neuesten Zeit durchlaufende Geschichte, wesentlich mit aufgebaut auf Darstelluug der geographischen, klimatischen und Lageverhältnisse. Die hier etwa noch zugelassenen Zeitabschnitte sind mehr

---

[1]) Band I. Allgemeines; Amerika; Stiller Ozean. Band II. Ostasien und Ozeanien; indischer Ozean. Bd. III. Westasien und Afrika. Bd. IV. Nordländer des Mittelmeeres. Bd. V. Osteuropa; Ostsee. Bd. VI. Mittel- und Nordeuropa. Bd. VII. Westeuropa 1. Bd. VIII. Westeuropa 2; Atlantischer Ozean. Ergänzungsband. —

nebensächlich, und stehen weder mit denen der Nachbargebiete, noch mit den üblichen Zeitperioden der Weltgeschichte in Beziehung.

Die hiermit verknüpfte Schwierigkeit für den Leser, die nebeneinander liegenden Geschichtsstücke im Geiste zusammenzufassen, ist nicht zu verkennen. Unser Werk vermindert sie durch zweckmäßig beschränkte kurze Andeutungen benachbarter Vorgänge. Aber dieser Nachteil wird, seitdem die Erde so klein geworden, dadurch mehr als aufgewogen, daß wir nun nicht mehr die fernerliegende Außenwelt in meist zu starker Verkürzung und zeitlich auseinander gerissen sehen, sondern in einer auf physikalischer Grundlage beruhenden durchgehenden historischen Entwicklung, welche unser Interesse weit mehr fesselt, und in einer unserer erweiterten Teilnahme entsprechenden Vergrößerung. Wenn beispielsweise früher der kleine Fleck zwischen Japan und Festland unserem Blick entschwand, oder wenn wir etwa aus mangelnden Angaben über Bewegungen in Inner-Afrika irrtümlich auf Nichtgeschehen schlossen, so wird uns in der neuen Darstellung jenes Erdfleckchen zu einem großen Mittelmeer von der Länge der Entfernung von Sizilien bis Gibraltar, und das tote Afrika zu einem Land stärkster Bewegung.

II. Die nachstehende Skizze der »Geschichte des Indischen Ozeans« (Band II, Abteilung 6) mag das Gesagte verdeutlichen. Die westliche Umrandung dieses Ozeans, gebildet durch Afrika, ist ungegliedert massiv; nur Madagaskar vermehrt die Küstenlänge. Im Norden dagegen ragen, in nirgends wiederkehrenden Größenverhältnissen drei Halbinseln in das Meer hinaus, und mit ebensoweiten, die Ausdehnung von Meeren erreichenden Buchten dringt der Ozean in das Land. Im Südosten endet die Umrandung mit einem massiven Eckpfeiler (Australien), den erst die Neuzeit zu historischem Leben geweckt hat. Unmittelbar daran aber, nach dem Norden zu, schließt sich Indonesien, ein Gebiet das an Vielgestaltigkeit seinesgleichen nicht hat. — Mit dem persischen Golf und roten Meer streckt der Ozean dem Mittelmeer gleichsam zwei Fühler entgegen, ja es wird des Mittelmeers östliche Fortsetzung.

Gerade in der geographischen Breite, wo auf dem ganzen Erdenrund die Zone größter historischer Dichte beginnt, ist dieser Ozean durch den gewaltigen Riegel des asiatischen Erdteils nach Norden zu geschlossen und ermangelt infolgedessen jener Großartigkeit transozeanischen Völkerverkehrs, die für seine beiden mächtigen Nachbarn so bezeichnend ist; andrerseits aber schafft das Hineindrängen in die historisch fruchtbare Landmasse der alten Welt einen Schauplatz, der an Verinnerlichung ersetzt, was ihm an Großzügigkeit abgeht. Der Indische Ozean ist wegen seiner einseitig geschlossenen Gestalt niemals trennend aufgetreten. Afrika, Arabien, Australien sind Schollen ohne jede natürliche Verkehrsstraße, aber Indus und Ganges führen zu ungemein günstigen weiten Flußtälern. So hätte Indien zur unumschränkten Herrscherin des indozeanischen Kulturkreises werden können; aber die Bewohner haben dies nicht benutzt. Die Randvölker dieses Ozeans sind im allgemeinen zu schwer.

Unser Werk nimmt als Ursitze der Ahnen der heutigen Neger ein

Gebiet des südlichen Asiens an. Dazu ist es ja eine bekannte Vorstellung, daß die Entwicklung des Menschengeschlechtes im Innern Asiens stattgefunden habe. Dem widerspricht scheinbar das eisige dürre Klima Hochasiens. Aber es ergeben sich sofort mannigfache Möglichkeiten der Hebung dieses Widerspruchs, wenn man bedenkt, daß die Entwicklung der Menschheit weit in geologischen Zeiten zurückliegt, vielleicht vor oder während der Hebung der verhältnismäßig jungen dortigen Gebirge; wogte doch in der Tertiärzeit über der Gobi und dem Tarimbecken das Meer. Aber hier fehlt jeder feste Anhalt. In klaren erkennbaren Zügen beginnt vielmehr die Jugendgeschichte unseres Gebietes erst mit jenen Zeiten, wo ein aus dem Innern Asiens in südlicher Richtung entspringender Druck die dunkelgefärbten Bewohner des Südens des Erdteils aus den bisherigen Sitzen auf das Meer hinauspreßte. Von diesen Völkern sind noch heute Spuren im Süden von Indien, auf Ceylon, auf Malakka, wohl auch im südlichen Arabien vorhanden. Die größere Masse wurde in südwestlicher Richtung nach Afrika, in südöstlicher nach dem indischen Archipel gedrängt. Diesen Rassen scheint seemännische Begabung fremd; sie ist selbst in der inselreichen Heimat der letzten Gruppe nicht erwacht. Aber von Südosten des Festlandes ist später, wohl aus ähnlicher Veranlassung, eine zweite Völkerwelle ausgegangen, die der Malaien, wahrer Kinder des Ozeans. Sie haben sich durch und über die Reste der vorhergehenden Welle weit hinaus bis nach Polynesien verbreitet, und jene buntfarbigen Rassen Indonesiens und des stillen Ozeans erzeugt: von den Melanesiern durch Zwischenstufen hindurch bis zu den nur negroid angehauchten Polynesiern. Daß mongoloide Völker Ursache jener Wellen gewesen sind, ist für Hinterindien sicher. In den heutigen Indochinesen sind die inzwischen stark gemischten Nachkommen jener Mongoloiden zu erblicken.

Wenn die Annahme einer Wanderung der afrikanischen Neger aus dem nördlichen Randgebiet des Indischen Ozeans richtig ist, so muß eine lange lange Zeit verflossen sein, seitdem die letzte negroide Völkerwelle das rote Meer um- oder überschritten hat, denn nach ihr ist noch der ganze hamitische Schwall und dessen letztes Glied, die alten Ägypter, desselben Wegs gezogen.

Es haben ja bekanntlich schon sehr früh phönizische und ägyptische Schiffsexpeditionen nach Ostafrika stattgefunden; der Magnet aber, der von jeher mit nur zeitweilig verminderter Kraft alles in seinen Bann gezwungen hat, ist Indien. — Indien hat fast nie das Bedürfnis gehabt, die Außenwelt zu suchen, aber es ist immer von letzterer erstrebt worden. Vor allem ist es der Begehr der Mittelmeer-Länder nach Indiens Gaben. Hebräer, Phönizier, Ägypter beteiligen sich an diesem Zwischenhandel. Die beiden ersteren verschwinden vom Indischen Ozean, seitdem ein Weltreich nach dem andern das vordere Asien bis zum Nil in Fesseln schlug. — Alexanders indischer Feldzug hat zunächt für den Seehandel nicht die erstrebten Früchte getragen, aber er hat den Ozean in das klare Gesichtsfeld hellenischer Kultur gezogen. Unter der weitschauenden Politik der Ptolomäer ward der Zwischenhandel direkter Verkehr.

30 Jahre v. Chr. wird Ägypteu römische Provinz. Jetzt liegt der

Weg frei und offen vor einem Volke, dessen materielle Bedürfnisse riesenhaft gestiegen waren. Dazu wird um Mitte des 1. nachchristlichen Jahrhunderts die Nutzbarkeit der Monsune entdeckt. Nun kann man der Küstenfahrt entraten. Jetzt wird Ceylon, Malakka erreicht; man kommt mit einem Volke in Berührung und Handelsverkehr, das für eine lange Zeit auf unserem Ozean eine große Rolle spielt: mit den Chinesen. Es entsteht ein abendländisch-ostasiatischer Verkehr. Hinsichtlich der Teilnehmer an letzterem finden im Lauf der Jahrhunderte mancherlei Veränderungen statt. Unter den Sassaniden (227—651) kommt bezüglich der westlichen Teilnehmer der größte Teil an die Perser. Die römisch-griechischen Kaufleute, auf das rote Meer beschränkt, können das an den persischen Meerbusen geknüpfte Seehandelsmonopol nicht brechen. Da tritt der Sieg des Islam ein. 636 fällt Persien, 641 Alexandrien. Der Indische Ozean wird ein arabisches Meer. Wohl durchfahren dasselbe noch lange Zeit in friedlicher Gemeinschaft mit den Arabern persische Kaufleute, aber dem Einflusse der abendländischen Nationen war nun der Indische Ozean gänzlich entrückt.

Natürlich schwankten bei solchen Umwälzungen Dichte und Längserstreckung der westöstlichen Fahrten. Während alledem dringt die chinesische Schiffahrt auf unseren Ozean genau nur so weit nach Westen vor, bis sie sich mit den Westvölkern zum Handelsverkehr berührt. So schwankt im Laufe der vielen Jahrhunderte, die für diesen chinesischen Schiffsverkehr in Frage kommen, diese Handelsberührungszone in mehrfacher Wiederkehr zwischen Malakka und Ceylon, ja dem persischen Busen.

Aber die Araber beschränken sich nicht auf diesen westöstlichen Handelsverkehr; sie erstrecken ihre Fahrten und ihren politischen Einfluß auch weit südlich auf die ostafrikanische Küste. Um die dort von ihnen gegründeten Faktoreien bilden sich Städte und Staaten, so Malindi, Mombas und andere. — Wie merkwürdig: Die Araber kannten diese Ostküste Afrikas, und doch übernahmen sie kritiklos die Auffassung des Ptolomäus über Gestalt des Indischen Ozeans, als eines von West nach Ost gerichteten, wenig breiten Binnenmeeres, einer Art Fortsetzung des Mittelmeeres; nach Süden geschlossen von der um mehr als 90 Grad gedreht vorgestellten Küste Ostafrikas, welche man sich im Osten an Asien anschließend dachte. Diese Auffassung ist bis Ausgang des Mittelalters bestehen geblieben. Selbst nach Vasko da Gamas Umschiffung Afrikas und Magalhaens Erdumschiffung bemächtigte sich der europäischen Kulturwelt ein Sehnen nach Auffindung des erdichteten unbekannten Südlandes. Erst die Circumpolarfahrt James Kooks (1772—5) räumte mit diesem Traumgebilde auf. Jetzt konnte man von Vollendung der Hydrographie der Erde reden. Damals erst traten der südliche Indische Ozean und die australischen Meere in den Dienst der Menschheit, ward Neuholland zum geschichtlichen Leben erweckt.

Schon früher begann das Volk der Malaien aus seinem bisherigen Dunkel emporzutauchen. In ferner, nicht bestimmbarer Zeit hatte es Madagaskar besiedelt. Singapur ist nun der Ausgangspunkt ihrer Macht, die

sich auf einen großen Teil Indonesiens ausdehnt. Ein unfreundliches Geschick hat die Entfaltung ihrer angestammten seemännischen Fähigkeiten in großem Maßstab gehindert. Kaum waren sie für eine weiter ausholende Überseepolitik herangereift, da brach mit Vasko da Gamas Erscheinen die Umgestaltung aller bisherigen Verhältnisse ein. Die Schiffahrt der Malaien ward durch das nachhaltige Eingreifen der Europäer auf die sittlich niederste Stufe nautischer Betätigung herabgedrückt, auf Seeräuberei.

Als Vasko da Gama 1498 in Kalikut den indischen Boden betrat, waren die Araber auf politischem, merkantilem und auch auf geistigem (religiösem) Gebiete die Herren des Indischen Ozeans. Zäh verteidigten sie ihren Besitz gegen die Portugiesen. Mit ihrer Stellung sank zugleich die märchenhafte Blütezeit Kairos und Alexandriens; es verödete das rote Meer, der persische Meerbusen, die Häfen Venedigs, Pisas, Genuas. Noch einmal, nach 1660 tritt das Arabertum von Maskat aus kräftig auf die Bühne, um das mitttlere Ostafrika dem gehaßten Europäer zu entreißen. Erst in unseren Tagen ist unter Deutschlands Mitwirkung das Arabertum bei Sanzibar unterlegen.

1521 wurde durch Magalhaens Weltumseglung der andere Seeweg nach Indien entdeckt und der stille Ozean erschlossen. Jetzt wirklich ein ungeteiltes Ganze, stehen die Weltmeere den Seemächten in allen Teilen offen. Der Indische Ozean des 16. Jahrhunderts hatte anfangs ausschließlich portugiesische, der stille Ozean rein spanische Färbung. Wie die letztere im weitern Verlauf durch Engländer, Franzosen, Russen, Deutsche, Japaner, schließlich auch Amerikaner bis zum Verschwinden verwischt ward, so hat auf dem Indischen Ozean schon früh das Eingreifen der drei erstgenannten Nationen, denen sich später Araber, Deutsche, Italiener anschlossen, von der portugiesischen Grundfarbe nur einen schwachen Schimmer übrig gelassen.

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts erschöpfte sich die Betätigung der europäischen Mächte in Anlagen von Faktoreikolonien, die keiner der beteiligten Nationen eine Vorherrschaft sichern konnten. Mit dem Siege Clives bei Plassey (1757) über das 50000 Mann starke Heer des Nuvab von Bengalen wurde das politische Gleichgewicht gestört; der Indische Ozean kommt ganz in den Bann Englands.

Australien tritt seit 1788 wirksam in die indische Politik Großbritanniens ein. Der Besitz Australiens erscheint wenig gesichert, wenn man nicht gleichzeitig die Hand auf Vorderindien hat, aber die Vermehrung der Masse trägt doch zur Durchführung der englischen Weltpolitik in diesem Teile der Erde bei.

Den Engländern galt Jahrzehntelang St. Helena als ausreichender Stützpunkt auf dem langen Wege um das Kap. Erst 1806 setzte England endgültig festen Fuß auf Südafrika. Neben dem Scheitel der großen Bucht verfügt es seitdem über die beiden Eckpfeiler an deren Basis. Napoleon I. mißglückter Versuch, durch die ägyptischee Expedition die englische Vorrangstellung im Indischen Ozean zu erschüttern, lenkte den Blick auf den schwachen Punkt: das rote Meer. 1839 besetzte England Aden, 1857 Perim. Es setzte Jahrzehntelang dem Bau des Suezkanals mit allen

Mitteln Widerstand entgegen, und hat sich dann finanziell und durch Besetzung Ägyptens seiner bemächtigt. Durch Festsetzung der Franzosen auf Madagaskar und die Gründung politischer Kolonien seitens Deutschlands und Italiens ist England ein wenig Abbruch getan.

Die Eröffnung des Suezkanals zieht ein ganzes Bündel neuer Erscheinungen nach sich: für die Menschheit, das Mittelmeer, den Indischen Ozean. Letzterer vermittelt ja auch den, mittlererweile in den Vordergrund getretenen Verkehr zwischen Europa und dem stillen Ozean; er ist neben eigner Wichtigkeit zum Vorhofe seines größeren Nachbars geworden.

Will Rußland in dem ungeheuerlichen Raume seines asiatischen Besitzes nicht ersticken, so muß es (neben Erlangung einer breiteren Basis am gelben Meere) an den nächsten Teil des Indischen Ozeans zu gelangen suchen, daher sein Drängen nach dem persischen Golf. Dort hat England einen ungleich schwerern Stand, als irgendwo an den Gestaden des Indischen Ozeans.

III. Unter all den mannigfaltigen Verhältnissen, welche Art und Geschick der Völker bestimmen, hat eines ganz überwiegend machtvoll eingegriffen: der eingangs erwähnte Gegensatz zwischen Steppe und Fruchtland und damit zwischen Nomaden und Ackerbauern. Wo Steppen und Wüsten vorhanden sind, herrscht dieser Gegensatz über das ganze Erdenrund mit Ausnahme der kalten Zonen.

Uns wird das Bild des Nomaden am nächsten gebracht durch das alte Testament; und da nach dessen Darstellung Gott mit den Nomaden ist, so erscheint uns von Kindesbeinen an das Bild des Nomaden in mildem Glanz. Der Hirt Abel ist Gott von vornherein wohlgefällig, Abraham in seiner würdigen Menschlichkeit und seiner einfach klaren Religiosität kann uns noch heute ein Vorbild sein. Ich möchte auf manches liebe Bild aus der sogenannten biblischen Geschichte des alten Testaments nicht gern verzichten, obgleich man in Auswahl derselben wohl ausschließender hätte sein sollen, und es ist zu billigen, wenn man den kindlichen Sinn verschwiegen über die vielen Abscheulichkeiten hinwegführt. Aber wer das Nomadentum und sein Wirken tatsächlich kennen lernen will, der muß die Bibel kritisch lesen. Er wird auf und zwischen den Zeilen lesend viele Züge des Nomaden wiederfinden, er wird sehen und erraten, wie der Nomade in kleinen Gruppen mit leisem zähen Druck zwischen die Seßhaften eindringt, um sie dann zu beherrschen, oder wie er in Massen die festen Sitze grausam erobert; wie dann Welle auf Welle von der Kultur der Seßhaftigkeit aufgesogen wird, und wie sich in weiteren Kämpfen und in Unterdrückung der Schwächeren Staaten bilden. Aber das in der Bibel berührte Gebiet ist noch zu beschränkt, sie zeigt uns nicht die Gesamtheit der Erscheinungen, noch deren Universalität und Bedingtheit. — Ich will versuchen das Nomadentum und seine Wirkung in Anlehnung an unser Werk, insonderheit an die Abteilung Band II² »Hochasien und Sibirien« in kurzen Zügen zu schildern.

Auf dem Nordabhange des Himalaja im gemeinsamen Quellgebiet des Indus und Brahmaputra stehend und nach Nordost blickend hat man zur

Rechten das nach Ost abfallende, von Gebirgen enger eingeschlossene, nicht unfruchtbare Brahmaputratal (über 3000 m hoch), in welchem Lhasa, das Rom des buddhistischen Kirchenstaates liegt. Eine vom vorbezeichneten Standpunkt nach Nordost gezogene Linie verläuft gerade in der Mitte des etwa 250 geographische Meilen breiten und 400 Meilen langen Gebiets von Hochasien und endet zugleich mit letzterem am Baikalsee. Eine solche Linie würde eine Reihe annähernd paralleler und von West nach Ost gerichteter Hochgebirgskämme und dazwischen liegender Mulden schneiden: zunächst das Hochplateau des nördlichen Tibet (über 4000 m hoch), dann die Bergkette des Küen Lüen, welche sich ostwärts als Altyntagh und Nanschan fortsetzt. Hierauf schneidet gedachte Linie das teils wüste und doch sehr verkehrswichtige Tarimbecken (1200 m bis 800 m hoch), hierauf die Kette des Thianschan, dann die teils angebaute Hochfläche der Dsungarei und endlich den großen Altai mit seinen mehrfach nördlich anschließenden Parallelketten. Die Feuchtigkeit der Südwinde schlägt sich völlig an den Westghats Indiens und dem Himalaja nieder, die bewaldeten Ketten des Altaigebiets nehmen die geringe Feuchtigkeit der nördlichen Winde weg, so leidet das übrige ausgedehnte Gebiet Hochasiens an Dürre und es ist abflußlos. Die Bergrücken sind eisig kalt, die dazwischen liegenden Senkungen, entsprechend den vorangegebenen Höhenlagen rauh und trocken, meist Steppe, ja Wüste; und doch erzeugen die von den Bergketten herabkommenden Gewässer, bevor sie in der Dürre verschwinden, am Fuße der Abfälle Streifen und Reihen von Oasen, welche Gelegenheit zum Fruchtbau und damit die Möglichkeit von Handelswegen bieten.

Hierauf beruht die seit Jahrtausenden bestehende, wenn auch wechselnde Wichtigkeit des Tarimbeckens. Sowohl am Fuße der nördlichen Gebirgsumrandung desselben (Thianschan), als an der südlichen (Küen Lüen) besteht eine solche Reihe, durch Verkehrswege verbundener baumreicher und bevölkerter Oasengebiete, welche sich nach dem Pamir zu verdichten. Früher war der hierdurch gebildete südliche Handelsweg bevorzugt, später der nördliche, von welchem auch von Chami aus Wege nach der Dsungarei führen. Beide Verkehrswege des Tarimbeckens treffen westwärts in Kaschgar zusammen und führen vereint nach den wohlbebauten Gegenden des obern Sür Darja und des Sarafschan (Samarkand, Bochara, Khokand); ostwärts gehen sie vereint durch einen Streifen bewässerten Landes am Nordabhang des Nanschan durch die chinisischerseits befestigte Jü-mön-Passage nach Kansu (China).

Die südlich von Kansu gelegenen Provinzen Chinas sind von Hochasien sehr schwer zugänglich; südlich schneidet der Himalaja jeden größeren Verkehr ab, dagegen schließen sich nördlich von Khokand an die Westgrenze Hochasiens in fast unbegrenzte Weiten die Steppen des Tieflandes um Balchasch- und Aralsee an, bis hinein nach Europa, Nomadenland. Im Norden Hochasiens liegt das waldreiche wenig umstrittene Tiefland Sibiriens, welches ostwärts in ein, von einem Wirrsal von bewaldeten Gebirgen durchschnittenes Gebiet übergeht.

Das Altaigebiet, teils bewaldet und reich an Erzen bietet günstigere Ernährungsverhältnisse, der große übrige Teil Hochasiens und der west-

wärts anstoßenden Steppen kann mit wenig Ausnahmen nur in nomadisierender Wirtschaft genutzt werden. — Der Nomade nutzt seine Herden durch Milcherzeugnisse und als Transportmittel; ein erhebliches Abschlachten würde seine Grundlage schwächen. Die herkömmliche Ansicht, daß Sammelwirtschaft, Viehzucht, Feldbau als regelmäßige Entwicklungsstufen aufeinander folgen, ist längst erschüttert. Die ältesten ackerbauenden Völker, die mit dem Pfluge die Erde lockerten, waren auch die ersten Viehzüchter. Es setzt die Züchtung von beständig und reichlich Milch gebenden Rindern usw. eine gewisse Seßhaftigkeit voraus. So ist es auf einem von Oasen durchsetzten Gebiete wahrscheinlich, daß die Wirtschaft vom Feldbau auf geeigneter beschränkter Fläche zur Nutzung der benachbarten, nur als Weide brauchbaren Steppe übergegangen ist, ja sich dann vom Feldbau ganz gelöst hat.

Selbst bei reinen Nomaden ist das Dasein nicht ein regelloses Hin- und Herwandern. Bei den Kirgisen z. B. sind zwar die Sommerweiden Gemeinbesitz des Stammes, aber die günstig gelegenen Orte, die zum Winterlager geeignet sind, bilden das wohl abgegrenzte Privateigentum der Familien. Den meisten Nomaden ist auch der Feldbau nicht ganz fremd, und wenn Seuchen den Viehstand vermindern und man die Nachbarn nicht plündern kann, fristet man das Leben durch Bebauen auch geringen Bodens. Manche Stämme mögen auch unmittelbar, durch Beispiel von Nomaden belehrt, von aneignender Wirtschaft zur Viehzucht übergegangen sein, wie wahrscheinlich die Mongolen, oder auf anderem Gebiet die Renntier züchtenden Hyperboener. So bestehen Verschiedenheiten und zwischen dem Gegensatz von Hirt und Feldbauer auch Übergänge, auch Formen freundlicher Symbiose.

Für die Weite des Ausgreifens der Nomaden ist die Art des Viehstandes wichtig. Den Nomaden der Mitte, welche Rinder, Pferde, Kamele, Ziegen züchten, steht ein weiteres Gebiet offen, als den Tibetanern, deren Yak nur in einem engbegrenzten Gebiet gedeiht. Die in dem Kulturlande eingestreuten Steppen Irans, Mesopotamiens, Syriens und Kleinasiens ermöglichten den Seldschuken und Osmanen, teilweise das nomadisierende Leben beizubehalten, was zu der schließlichen Vernichtung der alten Kultur Südwestasiens sehr wesentlich beitrug.

Die Natur des Wanderhirten, der in eintöniger Steppe emporwächst und seine Habe auf wenige leicht bewegliche Güter beschränkt, hat einen einfachen Zug, der nicht ohne Größe ist. Der weite klare Horizont seiner Heimat spiegelt sich in seinem Geiste; eine nüchterne Klarheit ist ihm eigen. Dafür läßt diese Einfachheit des Denkens, die bis zur Beschränktheit ausarten kann, dem Willen um so freieren Spielraum. Rücksichtslose Willenskraft ist die Waffe, mit der das Nomadentum die geistig überlegenen Kulturvölker bekämpft, besiegt und beherrscht; wo sie nicht anwendbar ist, unterliegt der schlichte Geist des Nomaden den Listen und Künsten der kultivierten Nachbarn. Der Nomade versteht Ordnung zu schaffen. Er selbst schafft keine Kultur, aber er kann mittelbar zu ihrem Fortschritt dienen, indem er die Schranken zwischen den Ländern niederreißt und Weltreiche schafft.

Die Nomadenwirtschaft der Bevölkerungszunahme entsprechend ertragreicher zu machen ist unmöglich; daher entsteht trotz geringer Einwohnerzahl von Zeit zu Zeit Übervölkerung. Zu Streit und Kampf ist Gelegenheit genug, auch locken von Ferne die reichen Gefilde und Schätze des Kulturlandes. Das gibt den Anlaß der Bewegung. Von entscheidendem Wert ist die Persönlichkeit. Die reißt den Stamm fort; der Stamm gibt der anschwellenden Flut die Führer. Die Verdrängung setzt sich von Stamm zu Stamm fort, oder der eine Stamm durchdringt den andern und die kräftigen Elemente des letztern schließen sich dem Stamme an. Auch beabsichtigte Auflösungen von Stämmen kommen vor: der Sieger stellt die junge Mannschaft der Besiegten in sein Heer und verteilt die brauchbaren Frauen unter sich. Was dem Unheil nicht gewachsen ist, geht unter. So erklärt sich die Mischung der Rassen, sowie das quantitative und qualitative Zunehmen der Woge und ihr weites Fortschreiten. — Am Ende freilich zeigt sich immer, daß die in der Kultur verkörperte Arbeit unzähliger Geschlechter stärker ist, als die zügellose Tatkraft des Nomadentums. Selbst das wildeste Steppenvolk beugt endlich den trotzigen Nacken vor der Macht des Gedankens und vor dem unmerklichen Zwang einer höheren Kultur.

Nach dem Bilde Abrahams ist man geneigt, den Ursprung des Monotheismus bei den Nomaden zu suchen. Dies wäre eine Täuschung. Selbst noch zu Mohammeds Zeiten, und obwohl Arabien lange vom Juden- und Christentum beeinflußt war, standen dort die Steppenbewohner in religiöser Beziehung etwa auf dem Standpunkte der Hochasiaten vor Eindringen der verschiedenen höheren Weltreligionen. Hier war die ursprüngliche Religion jene einfache Mystik, die bei allen Naturvölkern, wenn auch in wechselnden Formen zu finden ist. Abwehr böser Einflüsse, Heilung von Krankheiten sind die Hauptaufgaben der Zauberpriester, die als Träger der mystischen Kraft gelten. Der Glaube an eine höchste Gottheit, der in der Regel dabei besteht, hat nur nebensächliche Bedeutung und beeinflußt das Geistesleben wenig. Auch wo eine höhere Religionsform durchgedrungen ist, bleibt der Schamanismus meist noch lange erhalten und gibt diesen Religionen einen eigentümlichen Ortscharakter. — Die Zeit Asokas, des großen Herrschers von Hindostan (263—226 v. Chr.), bedeutet in Vorderindien den Sieg des Buddhatums und dessen Ausdehnung nach Nordosten. Durch Kaschmir verbreiteten die Missionare diese Lehre nach dem Tarimbecken und ostwärts nach China. Aber im Laufe der Zeit war das westliche Gebiet für die Buddhisten wieder verloren gegangen. Christliche und parathustrische Sendboten hatten den buddhistischen Priestern entgegengewirkt, bis dann die einfach große Lehre des Islam alle andern Glaubensformen im Westen unseres Gebiets verdrängte. Freilich hatte sich auch hier im Islam eine Mystik entwickelt, die an Wunderlichkeit derjenigen Verzerrung kaum nachstand, welche im östlichen Gebiet der Buddhismus erlitt. Hier hatte sich seit dem Ausgang des 13. Jahrhunderts ein schrullenhaftes Mönchs- und Kirchenwesen entwickelt, welches von Tibet aus, durch einen in beständiger Wiedergeburt sich erneuernden Dalaî Lama (jetzt meist ein Kind) die Menschen beherrscht, und von dem ur-

sprünglichen tiefsinnigen Buddhismus nur die faule Beschaulichkeit erhalten hat. Ein überraschendes Ergebnis aber hat diese Wandlung gebracht: »die buddhistische Lehre (sagt Prschewalsky) hat in der Mongolei so tiefe Wurzeln geschlagen, wie kaum in einem andern Teile der Welt. Der Buddhismus, dessen höchstes Ideal faule Beschaulichkeit ist, paßt ganz zum Charakter des Mongolen, und hat einen furchtbaren Asketismus erzeugt, der den Nomaden von jedem Fortschritte fernhält und ihn anreizt, in nebelhaften und abstrakten Ideen über die Gottheit und das Jenseits das Ziel des menschlichen Daseins zu suchen« — dem oft zurückgedrängten, aber durch Jahrtausende immer wieder aufgenommenen Streben Chinas, die Steppenbewohner durch Schutzwall, Angriff, List, Besiedlung und Trennung zur Ruhe zu bringen, ist in dem Buddhismus eine große, auch wohlgepflegte Hilfe erstanden.

Überblicken wir im großen die historischen Wirkungen jener Gegensätze und wie letztere endlich zur Ruhe gekommen sind. — China und die Euphratebene erscheinen im Dämmerlicht der Geschichte als Länder gleichartiger Kultur. Hier bebauen kurzköpfige seßhafte Völker mit dem Pflug den Acker und züchten Vieh (zunächst das Rind) als Zug- und Lasttier und zum Fleischgenuß (nicht für Milcherzeugung). Man muß an irgend welchen Zusammenhang beider Kulturen durch Hochasien hindurch denken, vielleicht durch das damals wohl noch wasserreichere Tarimbecken. — Anscheinend von Osteuropa ausgehend überflutet im 3. Jahrtausend v. Chr. ein Strom arischsprechender langköpfiger heller Nomaden die turanische Steppe und Ostiran und durchbricht die Verbindung der alten Kulturländer. Teile jenes Stroms fließen Welle auf Welle durch das Tal von Kabul nach Indien hinab, wo sie jene alte wechsel- und blütenreiche Kultur entwickeln, die nun verkümmert. Jene arischen Nomaden züchten Tiere, welche dauernd und reichlich Milch geben, sind auch dem Ackerbau nicht ganz fremd und es machen die in Iran zurückgebliebenen Teile von ihnen, mit den Resten der alten Bevölkerung gemischt, Iran für Jahrtausende zur Schutzmauer gegen von Osten herandrängende Wellen arischer und später mongolischer Nomaden.

Mehr als tausend Jahre später bildet sich ein neuer Quellpunkt von Nomadenwellen, von welchem aus dreimal sich große, von Steppenvölkern beherrschte Reiche gebildet haben, deren Bruchteile wieder oft in weiter Ferne Ausgangspunkte zu neuen Völkerströmungen und neuen großen Staatenbildungen wurden. Die Gegenden südlich vom Zuflußgebiet des Baikalsees, jetzt Mongolei genannt, ist dies Quellgebiet. Die im Westen aufgekommene nomadische Lebensweise war auf die dort schweifenden kurzköpfigen Stämme übergegangen. Diese einte um 1200 v. Chr. ein chinesischer Flüchtling hohen Ranges zu einem ausgedehnten Reich, dem ältern Hunnenreich. Sehr wechselnd an Macht hat es seit 910 v. Chr. fast tausend Jahre lang zeitweise China überschwemmt, die seßhaften Bewohner des Altaigebiets, den Westen, und (allein oder mit den Nomaden Tibets) die Oasen und den Verkehr im Tarimbecken beunruhigt. Gegen sie wird im dritten vorchristlichen Jahrhundert die chinesische Mauer erbaut, aber erst die Besetzung des Tarimbeckens und damit die Trennung

der nördlichen und südlichen Steppenbewohner durch den chinesischen Kaiser Wu-Ti (146—87 v. Chr.) befreit den westöstlichen Handel von den Launen der Nomaden. 84 n. Chr. erliegt dies Reich der Hunnen. Ein nach Westen (wohl an den Aralsee) versprengter Bruchteil derselben erregt später, nachdem Jahrhunderte in kleinen Stammesfehden vergangen sind, um 350 n. Chr. die bis über die Mitte des 6. Jahrhunderts sich ausdehnenden Völkerwellen, welche weit nach Europa dringen.

Schon vordem veranlaßt die Verdrängung eines Volkes (der Yuetschi) seitens der älteren Hunnen eine folgenreiche Flut. Die Yuetschi erobern 160 v. Chr. das Land zwischen Oxus und Jaxartes, dringen 10 n. Chr. in Indien ein und legen dort den Grund zu dem sogenannten skydo-indischen Reich, welches bis 519 n. Chr. zähe Lebenskraft bewies.

Und wieder entsteht an der alten Kraterstelle, der Mongolei, ein zeitweilig mächtiges Reich, das Türkenreich. Trümmer der alten Hunnen unter Schutz der Yum-yum, an den südlichen Abhängen des Altai angesiedelt, erringen 552 die Führerschaft der hochasiatischen Nomaden. Das Reich geht 760 völlig unter, aber abgesprengte islamitische Türkenstämme (Seldschuken, dann Osmanen) spielen später eine wichtige Rolle, indem sie vom 11. Jahrhundert an die südwestlichen Kulturländer Asiens, ja einen Teil Europas überschwemmen und deren Kultur vernichten.

Es war ruhiger geworden in Hochasien: die Fruchtländer waren bevölkerter, Kirchen, Klöster entstanden — da brach noch einmal, zum letztenmal, aus der alten Stelle ein Völkersturm heraus, ausgedehnter als je zuvor. Die Mongolen, eine Mischung von Überbleibseln des Türkenvolks und der Hunnen mit andern Stämmen, geben den Anstoß. Djengis Chan 1206, Ogdai 1227, Mangu Chan 1248, das sind die großen Herrscher, die das Mongolenreich wohlorganisiert, und zu schwindelhafter Größe gebracht haben, reichend vom gelben und chinesischen Meer bis zur Weichsel und im Süden bis Syrien, dem persischen Meerbusen und dem Himalaja. — Und wie merkwürdig: Djengis Chan, der sich auf Leichen und Trümmern einen Riesenthron errichtet hatte, vertraute die ganze innere Verwaltung einem Manne an, einem Tungusen mit chinesischer Kultur aus dem Djengis Chan feindlichen Herrscherhause der Kin, der sich als Anwalt der höheren Kultur betrachtete, mit Kühnheit grausamen Entschlüssen des Herrschers entgegentrat und Verfolgte und Kunstwerke schützte. Die ganze Geschichte Asiens erscheint hier in ein Menschenpaar, Djengis Chan und seinem Minister Ili-tschu-tsai, zusammengezogen und verkörpert.

Das Mongolenreich zerfällt nach dem Tode Mangus 1259, die westliche Hälfte in mehrere Teile; die östliche, etwa in den Grenzen des heutigen China, kommt an Kublai Chan; der wurde durch die chinesische Kultur Chinese.

Die Mongolei war nun menschenarm. Da wird West-Turkestan Vormacht der Nomaden, deren Führung Timur 1369 an sich reißt. Seine Eroberungszüge übertreffen an Grausamkeit und teuflischer Verwüstung alles Vorherige. Sie sind begrenzt auf das südwestliche Viertel des frühern Mongolenreichs; es fehlt die alte staatsbildende Kraft. Timur

stirbt 1405; das Reich zerfiel; aber Babar († 1530), aus einer timuridischen Dynastie in Fergana stammend, gründet in Indien das Reich der Großen Moguls, welches erst 1857 den Engländern erlag.

Noch einmal entsteht in der Dsungarei (südwestlich der Gobi) ein beachtenswertes Nomadenreich, das der Kalmüken (1630—1757). Es wird von China unterdrückt. Damals schon und noch heute (Dunganenaufstand 1894) bildet für China das islamitische Bekenntnis seiner westlichen Außenländer ein unruhiges Element. — China hat das wiederholt aufgegebene Tarimbecken erst wieder gewonnen, seit Rußland die turkestanischen Chanate besetzt hat.

Mehr als zwei Jahrtausende hatte der Kampf des unbändigen Nomadentums gegen die Kulturländer gewährt, die Asiens Steppengebiet umranden. Südwestasien war vor den immer wiederholten Schlägen dahingesunken oder ein Nomadenland geworden, Indien war mehrmals wehrlos den Angriffen der Steppensöhne erlegen, Osteuropa hatte dasselbe Schicksal gehabt, und lag seit der Zeit Djengis Chans unter dem Joche der Barbarei; nur das alte China, obwohl oft überrannt und scheinbar niedergeworfen, hatte mit unzerbrechlicher Zähigkeit den Mächten der Zerstörung Schritt für Schritt den Boden abgerungen. Da erstarkte Rußland zur Abwerfung der langen Knechtschaft; die westliche Welt brachte ihm europäische Kultur. Nun war es der Aufgabe gewachsen, den Kampf gegen die zerstörenden Kräfte der Nomaden aufzunehmen. Es trug die Waffen zu dauernder Besitzergreifung bis an die Grenzen des chinesischen Reichs, bis an das ochotskische Meer und südlich bis an den Hindukusch. Da war der böse Geist der Zerstörung gefesselt und zuletzt erstickt.

Julius Redlich

II Pädagogisches

Sendler, R. und **Kobel, D.**, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker. Band I. Breslau, Max Woywod.

Unter den Grofsmächten der Welt hat sich der Wunsch fühlbar gemacht, den Fortschritt der andern Staaten mit gröfserem Eifer und mehr Aufmerksamkeit zu studieren. Auf dem Feld der Erziehung ist diese Sucht nach vergleichenden Studien besonders hervorgetreten, obwohl es bei oberflächlicher Betrachtung als unnütz erscheinen möchte. Die Erkenntnis von der Wichtigkeit dieser Studien und der Wunsch, den Studierenden mit einer genauen Darstellung von Tatsachen zu helfen, hat die Verfasser bewogen, dieses Buch zu schreiben.

Unsere Aufgabe hier ist es, wegen unseres beschränkten Wissens, nur über den Teil des Buches zu berichten, der sich auf England bezieht. Der Verfasser dieses Artikels ist wohl unserer Teilnahme wert, weil er ihn zu einer Zeit zu schreiben hatte, als ein schneller Wechsel in englischen Zuständen eintrat, und es erschwerte, bestimmte Tatsachen über die erzieherischen Bedingungen Englands zu sammeln, die sich teilweise änderten, ehe das Buch aus der Presse kam. Man darf ihm einen Mangel

an prophetischem Geist nicht vorwerfen, denn wer konnte vorhersagen, dafs in dem folgenden Jahr die letzte Spur des Systems der Bezahlung nach Resultaten (payment by results) abgeschafft und als Ersatz ein einfaches Gehalt (single block grant) gegeben würde.

Wenn das der ganze Fehler wäre, würden wir den Verfasser nicht tadeln; aber seine Arbeit zeigt, obwohl sie sorgfältig ist, eine Menge Ungenauigkeiten und einige grobe Fehler, welche darlegen, wie gefährlich es ist, ein Buch nach dem Hörensagen zu schreiben, ohne persönliche Erfahrung.

Auf Seite 118 wird gesagt, dafs die Freiwilligen-Schulen die Stifts- und Denominations-Schulen in sich einschliefsen. Es ist richtig, dafs einige Freiwilligen-Schulen Stiftungen besitzen, aber »Endowed Schools«, wie der technische Ausdruck lautet, sind nur solche, die unter dem Gesetz für Stiftsschulen stehen; sie gehören zu derselben Kategorie wie die »Grammar Schools«, die weiter unten auf derselben Seite erwähnt werden, d. h. sie sind Sekundär- oder Höhere Schulen. Ebenso stehen die Mädchenschulen, von denen auf S. 117 gesagt wird, dafs sie von der Girls Public Day School Company erhalten würden, auf derselben Stufe wie die Mädchengymnasien, und schicken jährlich eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schülerinnen nach Oxford, Cambridge, oder andere Universitäten. Weder sie noch andere Stiftsschulen können Fachschulen genannt werden, denn sie treten unbedingt für allgemeine Bildung ein.

Freiwilligen- und Denominal-Schulen sind dieselben: es sind Elementar-Schulen, die keine städtische Hilfe empfangen, sondern von den Mitteln eines Lokal-Komitees unterhalten werden, welche erstere wieder durch freiwillige Subskription sammeln. Die Elementar-Schulen, die von städtischen oder Distrikt-Mitteln unterhalten werden, heifsen Board Schools. Dieser Name ist mit »Regierungsschulen« nicht richtig übersetzt, denn sie stehen ebenso wenig wie die Freiwilligen-Schulen unter der Zentral-Behörde. Der Unterschied zwischen beiden liegt in der Verwaltung. Die Board-Schools stehen unter der Kontrolle einer allgemein gewählten Autorität, während die Voluntary Schools von einer Anzahl halb privater Männer geleitet werden. Beide Schularten erhalten ihren Staatszuschufs unter fast denselben Bedingungen, und die Behauptung auf S. 117, dafs der gröfsere Teil des Geldes den Board-Schools zugewendet würde, könnte den Eindruck hervorrufen, dafs diese Schulen ungerechterweise vom Staat begünstigt würden, was aber den Tatsachen gar nicht entspricht.

Wieder ist es nicht richtig zu sagen, dafs School Boards allgemein verbreitet sind. Das ist in Schottland der Fall, aber in England gibt es viele Städte und Distrikte, die keine School Boards haben. Es ist möglich, dafs ein Gesetz bald durchgeht, nach welchem überall städtische Schulbehörden eingesetzt werden; so wird eine Reform durchgeführt, auf die gewisse Erziehungs-Theoretiker während vieler Jahre gedrungen haben.

Fast alle englischen Erziehungs-Autoritäten stimmen darin überein, dafs nicht nur das System von Helfern (pupil teachers), sondern auch die Schwierigkeit, unter welcher man das Lehren lernen kann, zu verdammen ist; aber der Mangel an tüchtigen Lehrkräften ist nicht so

grofs, wie er auf S. 120 dargestellt wird. Es ist falsch, anzunehmen, dafs die Helfer (pupil teachers) die meisten Stunden geben. Die genauen Zahlen für den Lehrkörper Englands im Jahr 1898—1899 sind die folgenden: Geprüfte Lehrer: 62088; Assistent Teachers: 30233; Additional Teachers: 16717; Pupil Teachers (Seminaristen): 22039. Ferner darf nicht vergessen werden, dafs die Helfer (pupil teachers) nur die Hälfte der täglichen Stunden geben dürfen, und dafs die Sitte mehr und mehr um sich greift, die Helfer während der zwei ersten Jahre ihrer Lehrzeit mehr lernen zu lassen.

Ferner könnte man gröfseres Gewicht auf die Behauptung legen, dafs die Disziplin in englischen Schulen schlecht wäre, wenn die Namen derer angeführt wären, auf die die Behauptung zurückzuführen ist, denn man hat alle Berechtigung zur Annahme, dafs Besucher von dem Continent, selbst von Deutschland, Schulen finden würden, auf die die Behauptung nicht anzuwenden wäre.

Von weniger Wichtigkeit, aber doch nicht ganz unentschuldbar in einer solchen Arbeit, ist der Abdruck von grofsen Auszügen aus dem »Code«. Der »Code« aber, obgleich alljährlich vom Parlament sanktioniert, ist nur eine administrative Ausführungsbestimmung unter dem Titel: Schul-Gesetz von 1899. Das Gesetz von 1899 ist sehr kurz und seine Hauptpunkte sind in Anmerkung 2 S. 125 richtig wiedergegeben. Die Übersetzung ist gut, und wenn der einleitende Artikel von einem Autor geschrieben wäre, der Englands Erziehungs-System besser kannte, so würde der Wert des Buches noch gröfser sein.

London, Easter 1900, Board of Education Library A. E. Twentyman

Schütz, J. H., Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Berlin, Verlag des Leo-Hospizes. 1903.

Die zweite Hälfte der Arbeit gibt Matthias' wohldurchdachte Ratschläge über die Beurteilung der Schüler durch den Lehrer wieder, wobei Rezensent die Notwendigkeit dieses Abdrucks nicht recht einsieht. — Wenn der Verfasser vorher, um Ungerechtigkeiten der Lehrer einzuschränken, die Einführung des französischen Punktsystems gelegentlich häufiger anzustellender größeren Repetitionen d. h. also mündlicher Prüfungen empfiehlt, so übersieht er dabei, daß individuelle Leistungen überhaupt schwer ziffernmäßig zu bewerten sind und daß, solange die Lehrer Menschen sind, sich absolute Gerechtigkeit nicht erreichen läßt. Auch haben wir wahrlich der Zensuren und Prüfungen genug. Vollends die Empfehlung eines Inspektors oder Kontrolleurs, der die Überwachung der Schüler außerhalb der Schule übernimmt und die rege Wechselbeziehung zwischen Schule und Elternhaus gewährleistet, »mit der Vorbildung eines Polizei-Kommissars« (!), also die Einführung eines pädagogischen Spitzels, vermag der Rezensent nicht ernsthaft zu nehmen.

Frankfurt a. M. Dr. Merian-Genast

Jerusalem, Wilh., Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts und die Forderungen der Gegenwart. Wien, Verlag von Alfr. Hölder, 1903.

Edle Begeisterung und feines Verständnis für den Bildungswert, des Griechischen zumal, atmet dieser Vortrag, der die Beibehaltung des griechischen Unterrichts befürwortet. Wesentlich Neues kann man ja über diesen Gegenstand nicht mehr hören. Von einer formalen Bildung durch die alten Sprachen sollte man nicht immer wieder sprechen; es handelt sich doch nur um eine sprachlich-logische Schulung, die allerdings infolge des psychologischen Elementes in der griechischen Grammatik besonders fruchtbar werden kann. Freilich möchte man für diese Seite, vor allem auch für die ästhetische Würdigung der großen Griechen »Elitelehrer« wünschen. Der Mahnruf, man solle beim Lesen nicht auf das möglichst Viel, sondern auf eindringliches »Verständnis auch der kleinsten Einzelheiten« Wert legen, scheint zunächst noch sehr unangebracht. Urteile über die Brauchbarkeit des Wilamowitzschen Lesebuchs, das der Verfasser dankbar begrüßt hat, haben übrigens keinen Wert, solange sie nicht auf tatsächlicher Erfahrung beruhen. Wann werden wir wohl in Sachen des Unterrichts soweit sein, daß an Stelle des Krittelns am grünen Tisch ein fröhliches — natürlich nicht überstürztes — Wagen vom Katheder aus tritt?

Frankfurt a. M. Dr. Merian-Genast

Benda, Theodor, Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner, 1902.

Die Bendasche Abhandlung ist der Abdruck eines im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege gehaltenen Vortrags; daraus erklärt sich die Knappheit, mit der eine Fülle der Warnungen und Anregungen vom ärztlichen Standpunkt aus geboten wird. Ausgehend von der Behauptung, daß das heutige Gymnasium auch an den normal begabten Schüler zu hohe Anforderungen stellt, zeigt Benda, wie verhängnisvoll dieser Zustand für die nur verhältnismäßig und für die im pathologischen Sinne Schwachbegabten werden müsse in einer Zeit, wo »ein Fluidum der Nervosität durch die Welt geht«. Treffend betont er dabei die Bedeutung der seelischen Beteiligung des Schülers, die Gefahr andauernder deprimierter Eindrücke, wobei auf das unglückselige Extemporale und die Eitelkeit so mancher Mutter ein Streiflicht fällt. Energische Herabsetzung des Lehrziels, Abschluß der sogenannten allgemeinen Bildung mit Untersekunda, damit die Entwicklungs-Periode des Schülers entlastet werde (wie leicht setzen sich unsere Schulbehörden noch über diese ernste Sorge hinweg!), von da bis Prima eine Zwischenstufe zwischen Schule und Universität mit wahlfreien Unterrichtsfächern und Aufklärung über die Grundbedingungen des Lebens in Beruf und Familie, Staat und Gemeinde, Herabsetzung der Schüler- und Stundenzahl auch im Gedanken an die frühzeitige Erschöpfung der Kraft der Lehrer, Neben- und Hilfsklassen auch an höheren Schulen: darin gipfeln die besonnenen Wünsche des Verfassers. Freilich verhehlt er sich nicht, daß in absehbarer Zeit an

eine solche durchgreifende Änderung nicht zu denken ist. Leise Zweifel an der Beweiskraft gewisser statistischer Ergebnisse (90 % soll der Durchschnitt der Schüler mit Nachhilfestunden an allen höheren Schulen sein!) stören den Gesamteindruck der Lektüre nicht, die Rezensent auch in der Überzeugung bestärkt hat, daß der Gymnasiallehrer etwas mehr wissen sollte von den »psychopathischen Minderwertigkeiten«. Die Besprechung eines einschlägigen Werkes im Seminarjahre könnte da nur Gutes stiften.

Frankfurt a. M. Dr. Merian-Genast

Cesca, G., Nuovo progetto di legge. Bologna 1901.

Nach einer allgemeinen Übersicht der verschiedenen Gesetzentwürfe über den sekundären Unterricht, unterzieht der Verfasser den letzten Gesetzentwurf des Ex-Ministers Gallo (15/I. 1901) einer genauen Prüfung.

Er beklagt mit Recht die von dem neuerwählten Minister getroffenen Reformen in den italienischen Schulangelegenheiten. Der Verfasser prüft den neuen Entwurf von dem Wunsche beseelt. auf etwas Konkretes zu stoßen. Er wünscht vor allem lebhaft, dafs man die Ratschläge und Anweisungen der Fachmänner im Unterrichte berücksichtige. Der Ex-Minister Gallo hat in der Hinsicht das Gegenteil getan; sein Bestreben ging nur dahin alle politischen Parteien zu befriedigen. Dringend verlangt der Verfasser einen Volksschulunterrichtsaufbau, dessen Notwendigkeit allgemein anerkannt wird, was Herr Gallo ganz vernachlässigt hat. Mit einer besseren Volksbildung würden die Mittel gefunden werden, den Zwiespalt zwischen Kapitalisten und Arbeitern auszugleichen. Mit Vergnügen entnimmt der Verfasser aus dem obengenannten Entwurf den Vorschlag, dafs die Lehramts-Kandidaten einer zweijährigen Probe sich unterziehen müssen. Das Prinzip ist ganz recht, doch sind im Projekte des Herrn Gallo mehrfache Lücken. Um dieselben auszufüllen, sollte man sich an Deutschland ein Vorbild nehmen.

Zuletzt spricht der Verfasser über die Bezirksschulinspektoren. Hier sind wir mit ihm ganz einverstanden; der Schulinspektor mufs unbedingt in erster Linie pädagogische Verdienste haben und darf erst in zweiter Linie Spezialist in irgend einem Fache einer Wissenschaft sein.

Insgesamt ist die Ausführung der Kritik des Verfassers ganz gelungen. Wir hoffen, dafs endlich in Italien etwas mehr und besseres im Volksunterrichte geschehen wird.

Triest G. Devescovi

Luther, Dr. **Paul**, »Deutsche Volksabende«. Ein Handbuch für Volksunterhaltungsabende. 2. Aufl. Berlin, Alexander Duncker, 1903.

Die große künstlerisch-pädagogische Bewegung, die seit einigen Jahren in Deutschland herrscht, sucht ihre Wellen überall hinzuwerfen. wo ein kulturfähiges Volkstum ihrer bedarf. Auch der Verfasser des vorliegenden Buches treibt mit der modernen Strömung. »Deutsche Volksabende« — das ist nichts neues mehr. Man will den breiten Schichten des Volkes wahre, echte Kunst vermitteln; man will dies auf eine Art, die auch dem Unbemittelten den Zutritt ermöglicht. Derartige Versuche, die zugleich auf Veredelung der volkstümlichen Unterhaltung abzielen, sind bereits in vielen deutschen Städten unternommen worden. Die Idee ist nicht mehr originell; aber eigenartig ist die Weise, wie Dr. Luther diese Abende auszugestalten sucht.

Es gibt — wie er im I. Teil des Buches, den »Grundzügen«, bemerkt — »zwei Wege, um dichterische Erzeugnisse dem Volke zu vermitteln: Der erste Weg ist der, einem einzigen Dichter an einem Abend das Wort zu gestatten. Nachdem ein knapper, aber klarer Vortrag über des Dichters Persönlichkeit gehalten worden ist, folgt eine Auswahl seiner Werke.« Dr. Luther selbst ist in seiner Praxis auf einen andern Weg gedrängt worden: »Ich beobachtete zunächst, daß mancher schlichte Mann dem Wechsel der Gedanken, Stimmungen und Anschauungen, wie er aus der bunten Reihe der Werke eines Dichters sich ergab, nicht immer zu folgen vermochte. Darum suchte ich in alle Vorträge eines Abends möglichst einen einheitlichen Gedanken, eine einheitliche Stimmung hineinzubringen, damit diese sich ganz auszuwirken vermöchten in der Begriffs- und Gefühlswelt der Zuhörer.«

Nach diesem Gesichtspunkt sind Dr. Luthers »Programme«, die den II. Teil des Buches bilden, ausgearbeitet: »Paradies«, »Glaubenshelden«, »Unter flatternden Fahnen«, »Großstadtbilder«, »Frühling«, »Heimat«, »Aus der Märchenwelt«, und wie sie sonst noch heißen — im ganzen »Programme« für 30 Abende. Das Buch will »Geistlichen, Lehrern, sonstigen Freunden des Volkes, zumal solchen, die fern den großen Bildungszentren mit ihren mannigfachen Hilfsmitteln Volksabende veranstalten, Handreichung tun.«

Das Prinzip, das Dr. Luther seinen Volksabenden zu Grunde legt, ist ohne Zweifel ein durch und durch künstlerisches und darum auch in seiner pädagogischen Bedeutung höher einzuschätzen als jenes, das den obengenannten »ersten Weg« fand. Die Volksabende, an denen ein einzelner Dichter zu Worte kommt, mögen literarisch bildender sein; die tiefergehende erzieherische Wirkung wird den Volksabenden nach dem Stile Dr. Luthers zuzusprechen sein. Hier hebt und stützt jedes einzelne Stück das andere, die zusammen in der Wirkung einem mehraktigen Drama gleichkommen, während wir dort Einzelakte ohne innern Zusammenhang haben.

Was die Auswahl — III. Teil »Aus deutschen Dichtern« — betrifft, so müssen wir konstatieren, daß geläuterter künstlerischer Geschmack und eingehende Kenntnis der modernen Literatur zusammengewirkt haben, um eine reiche Sammlung von Vortragsstücken hier niederzulegen. In starkem Maße kommen lebende Dichter zu Wort. »Ich meine immer, daß Menschen, die zu unsrer Zeit dichten, doch ein Stück unsrer selbst sind, vor dem wir mit Interesse zu stehen haben. — Das Volk fühlt es in seiner naiven, unverbildeten Aufnahmefähigkeit: das ist Geist von seinem Geist und Leben von seinem Leben.« So finden wir denn neben Dahn, Almers, Keller, C. F. Meyer und Storm auch Bierbaum, Dehmel, Liliencron, Falke, Frenssen und andere der neuen und neuesten Zeit vertreten.

Der IV. und letzte Teil des Buches bringt »Musterprogramme deutscher Vereine für Volksunterhaltung«.

Wir empfehlen das Buch aufs wärmste nicht nur als praktisches Handbuch für jeden, der sich mit der Veranstaltung »Deutscher Volksabende« zu befassen hat, sondern auch als eine gute Anthologie moderner Poesie und Prosa für jedermann.

München — Ernst Weber

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Zeitschrift für Philosophie und Philosophische Kritik. Band 123. Heft 2.

Dr. jur. et phil. H. Reichel, Darstellung u. Kritik von J. St. Mills Theorie der induktiven Methode (Schluß). — H. Siebeck, Religion u. Entwicklung (Schluß). — Friedrich Paulsen, Parallelismus oder Wechselwirkung? (Schluß). — P. Beck, Erkenntnistheorie des primitiven Denkens. — Gregor v. Glasenapp, Der Wert der Wahrheit. — Dr. Szlávik, Zur neuesten Literatur der Philosophie in Ungarn. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Notizen. — Neu eingegangene Schriften. — Aus Zeitschriften.

Kantstudien. Von Vaihinger u. Bauch. IX. 1. u. 2. Festheft zum 100jähr. Todestag Kants. 1904.

Liebmann, Kant. Gedicht. — Windelband, Nach 100 Jahren. — Troeltsch, Das Historische in Kants Religionsphilosophie. — Heman, J. Kants philosophisches Vermächtnis. — Bauch, Die Persönlichkeit Kants. — Staudinger, Kants Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. — Kühnemann, Herder und Kant an ihrem 100jähr. Todestage. — A. Riehl, Helmholtz in seinem Verhältnis zu Kant. — F. Paulsen, Zum 100jähr. Todestage Kants. — Runze, Emerson und Kant. — F. A. Schmid, Kant im Spiegel seiner Briefe. — E. v. Aster, Die neue Kant-Ausgabe und ihr erster Band. — Vaihinger, Erklärung der 4 Beilagen. — An die Freunde der Kantischen Philosophie.

Glauben und Wissen. Volkstümliche Blätter zur Verteidigung und Vertiefung des christlichen Weltbildes. I. Jahrg. November 1903. Heft 11.

Jul. Werner, Ist das Christentum reformiertes Judentum? — Fr. Wohlhaupt, Die Herrschaft des Pantheismus. — Divisions-Pfarrer R. Falke, Die göttliche Sendung der Religionsstifter. — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Hofrat Prof. Dr. Portig, Hermann von Helmholtz und die Inspiration. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen (Frage 5. 11. 17). — Apologetische Rundschau.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Herausg. von Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff. 5. Jahrg. 1903. Heft 3.

Original-Artikel: Hermann Gutzmann, Zur vergleichenden Psychologie der Sprachstörungen. — Arno Fuchs, Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern. — F. Kemsies und A. Grünspan, Über Rechenkünstler. — Sitzungsberichte: Psycho-

logische Gesellschaft zu Berlin. — Verein für Kinderpsychologie zu Berlin. — Erziehungs- und Fürsorge-Verein f. geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder zu Berlin. Berichte und Besprechungen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 16. Jahrg. 4. Heft.

I. Abhandlungen: C. Gutberlet, Der Voluntarismus. — St. Schindele, Die Aristotelische Ethik (Schluß). — J. Klein, Über die Wichtigkeit der Psychologie für die Naturwissenschaften (Schluß). — A. Straub S. J., Die Aseität Gottes (Forts.). — II. Rezensionen und Referate.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XVIII. Bd. 3. Heft.

Kanonikus Dr. Michael Gloßner, Ein moderner Gnostiker. — Scripsit Dr. Augustinus Fischer-Colbrie, Protonotarius Apostolicus a. i. p., Praelatus Domesticus S. S., Capitularis Ecclesiae cathedralis Strigoniensis, Rector Collegii Pazmanei Viennensis, De philosophia culturae. (Sequitur. Vol. XVII, p. 455, XVIII, p. 63, 230.) — Dr. M. Gloßner, Das sogenannte Gesetz der Erhaltung der Kraft und sein Verhältnis zur Psychologie. — Scripsit Fr. Norbertus del Prado O. Pr., Prof. Univ. Friburg. Helvet, De Concordia Molinae. (Sequitur. Vol. XVII, p. 301, 476; XVIII, p. 83.) — P. Fr. Gundisalv Feldner Ord. Praed., Mag. Theol. in Wien, Das Wesen der Sittlichkeit nach S. Thomas von Aquin. — P. Josephus a Leonissa a Leonissa O. M. Cap. in Königshofen (Bayern), Gott und das Übel. — Nikolaus Tötössy (Collegium Pazmaneum in Wien), Peter Pázmány als Theologe. — Literarische Besprechungen.

Neue Metaphysische Rundschau. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1903. Band. X. Heft 4/5.

Walt Whitman, Ein Lied von der rollenden Erde; Gebet des Columbus. — P. Z., Lloyd's Etidorpha. — Prof. J. U. Lloyd, Die drei fehlenden Kapitel aus Etidorpha. — Th. Green, Karma (Schluß). — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei (Kapitel III: der Genius der Freimaurerei). — Aus Just. Kerners myst. Dichtungen. — Avadânas. — Aus den Liedern der Mönche und Nonnen Gotamo Buddhos.

The Light of Dharma. San Francisco 1903. Vol. III, No. 3.

Suzuki, Individual Immortality. — Pfungst, The Progreß and Spread of Buddhism in India and the West. — Anonymous, The Ethical Side of the Material. — Hori, Personalities of Buddha as Taugt in the Mahayana School. — A Buddhist Archbishop for Burma. — Kalupahane, Hinayana and Mahayana. — Maitriya, Animism and Law. — Book Reviews and Notes. — Editorial.

The Monist. (Paul Carus.) Chicago 1903. Vol. XIV. No. 1.

Mach, Space and Geometry from the point of view of physical inquiry. — Forel, Ants and some other insects. — Radau, Bel, the Christ of ancient times. — Carus, Christianity as the Pleroma. — Book Reviews and Notes.

The Philosophical Review. (Creighton, Albee, Seth.) New York 1903. Macmillan. Vol. XII, No. 6.

Creighton, The Standpoint of Experience. — van Becelaere, St. Thomas's Philosophy of Knowledge. — McGilvary, Ethics, a Science. — Review of Books. — Summaries of Articles. — Notices of New Books. — Notes.

Revue de Métaphysique et de Morale. (X. Léon.) Paris 1903. 11e. année, No. 5.

Houssay, De la controverse en biologie. — Boutroux, L'objectivité intrinsèque des mathématiques. — F. M., Essai d'ontologie. — Delacroix, Les variétés de l'expérience religieuse par William James. — Belot, Le secret médical. — Livres nouveaux. — Revues et périodiques.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 12. Aufl. I. Lieferung. Berlin, Mittler & Sohn, 1904. 160 S.

Valentiner, Kant und die Platonische Philosophie. Heidelberg, Winter, 1904. 94 S.

H. Roeder, Erlöse dich selbst! Gedanken über Religion und Moral. Berlin, Concordia, 1900. 290 S.

Ettlinger, Untersuchungen über die Bedeutung der Descendenztheorie für die Psychologie. Köln, Bachem, 1903. 85 S.

Zehnder, Das Leben im Weltall. Leipzig u. Tübingen, Mohr, 1904. 125 S.

A. Dorner, Grundprobleme der Religionsphilosophie. 8 Vorträge. Berlin, Schwetzschke, 1903. 132 S.

W. Wundt, Ethik. 3. Aufl. I. Stuttgart, Enke, 1903. 523 S.

R. Willy, Friedrich Nietzsche. Eine Gesamtschilderung. Zürich, Schultheß, 279 S.

W. Gießler, Das Mitleid in der neuern Ethik mit besonderer Rücksicht auf Nietzsche, R. Wagner, L. Tolstoi. Halle, Kaemmerer, 1903. 178 S.

R. Goldscheid, Zur Ethik des Gesamtwillens. I. Leipzig, Riesland, 1902. 552 S.

R. Liebe, Fechners Metaphysik. Leipzig, Dieterich, 1903. 89 S.

H. Höffding, Philosophische Probleme. Leipzig. Reisland, 1903. 109 S.

A. Lang, Nietzsche und die deutsche Kultur. Köln, Bachem, 1903. 59 S.

Schweitzer, Die Energie und Entropie der Naturkräfte. Ebenda. 59 S.

A. Lang, Maine de Biron und die neuere Philosophie. Ebenda. 65 S.

A. Seitz, Willensfreiheit und moderner psychologischer Determinismus. Ebenda. 62 S.

Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. 3. Aufl. Tübingen u. Leipzig, Mohr, 1903. 575 S.

P. Speer, Kirchengeschichtl. Lesebuch. Magdeburg, Creutz.

Ders., Wie in unseren Schulen die Kirchengesch. behandelt werden sollte. Ebenda.

E. Lüttge, Der stilist. Ansch.-Unterr. 3. Aufl. Leipzig, Ernst Wunderlich.

Empfehlenswerte Jugendschriften. Ebenda.

R. Seyfert, Die pädagog. Idee in ihrer allg. Bedeutung. Ebenda.

A. Görland, Paul Natorp als Pädagog. Leipzig, Klinkhardt.

Felsch, Die Hauptpunkte der Psychologie usw. Cöthen, O. Schulze.

Ribot, Psychologie der Gefühle. Altenburg, O. Bonde.

Kuhlenbeck, Im Hochland der Gedankenwelt. Leipzig, Diederichs.

Keller, Joh. G. Herder. Berlin, Weidmann.

Watson, Animal Education. Chikago. University Press.

Altendorf, Repetitorium in Tabellen u. Gliederungen. Leipzig, Peter.

Martig, Anschauungs-Psychologie. 6. Aufl. Bern, Francke.

Stoffel, Shakespeares Julius Cäsar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Lieber, Gesetz betr. das Diensteinkommen usw. Ebenda.

Karst, Schreiben. Ebenda.

Lomberg, Präparationen zu deutschen Ged. 3. Aufl. Ebenda.

Seyferth, Leitfaden der Erdkunde. III. Ebenda.

Wendt, Studien u. Methodik der franz. und engl. Sprache. Leipzig, Dürr.

King, The Psychology of Child Development. Chikago, University Press.

Dewey, Studies in Logical Theory. Ebenda.

A. Carnap, Fr. W. Dörpfeld. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Herbart und Strümpell[1])

Von

O. Flügel

In seiner Geschichte der deutschen Philosophie S. 907 ist E. Zeller bemüht, darzutun, daß Th. Waitz gerade in einem Hauptpunkte von Herbart abweiche, nämlich in der Lehre von der Seele. Vorher schon behauptet Zeller, und auf seine Autorität hin haben es ihm viele nachgesagt, Herbart weiche darin von sich selbst ab, die Lehre von den geistigen Zuständen passe nicht zu seiner Auffassung von der Seele als einem realen einfachen Wesen; Waitz habe wohl die erstere beibehalten, aber von dem Seelenbegriff Herbarts, der Theorie der Störung und Selbsterhaltung mache er keinen Gebrauch. Ich habe schon früher[2]) dargetan, daß dies, was Zeller in der Geschichte der Philosophie und ebenso in dem Nachruf auf Waitz, behauptet, nicht richtig ist. Die Worte bei Waitz lauten ausdrücklich: »Nehmen wir also an, daß den psychischen Vorgängen als Substrat ein räumlich-unteilbares Wesen, das wir Seele nennen, zu Grunde liegt. Die psychischen Phänomene erscheinen dann als seine Tätigkeiten und Zustände. Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie tut. Jenes ist die Bedingung, dieses das Bedingte. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was sie durch ihr Tun erst hervorbringt. Nur eine und zwar eine formale Voraussetzung werden wir

---

[1]) Mit besonderer Rücksicht auf Schmidts Abhandlung über die psychische Kausalität in d. Ztschr. f. Philos. u. Pädag. 11. Jahrgang.

[2]) Ztschr. f. exakte Phil. XVI. S. 246.

machen müssen, nämlich daß die Seele nicht außerhalb des allgemeinen in der Natur herrschenden Kausalzusammenhanges stehe, sondern daß ihr Tun und Leiden bedingt sei durch ihr Zusammensein mit andern Naturwesen, die einen Einfluß auf die in ihr vorgehenden Veränderungen besitzen, obwohl sie ihr Wesen als solches weder zu schaffen noch zu vernichten oder qualitativ zu verwandeln im stande sind, wie ja auch die im Wasser enthaltenen Sauerstoffatome ihre Natur nicht verändern.«[1]) Das ist genau die Lehre Herbarts. Waitz weicht in der Erklärung mancher einzelner geistiger Erscheinungen von Herbarts Auffassung ab. Aber in dem von Zeller genannten Stück steht er ganz und gar auf Herbarts Standpunkt.

Etwas ganz Ähnliches ist über das Verhältnis zwischen Herbart und Drobisch zu sagen. Heinze hat versucht, Drobisch mehrfach in Gegensatz zu Herbart zu stellen. Ich glaube dagegen gezeigt zu haben, daß dies wenigstens in den Punkten, die Heinze namhaft macht, nicht der Fall ist.[2])

In ähnlicher Weise findet Wundt, daß »Lazarus und Steinthal tatsächlich die Grundvoraussetzungen Herbarts verlassen haben, und nur dadurch sei es ihnen möglich geworden, zur Idee einer Völkerpsychologie zu kommen.« Auch dies ist nicht zutreffend.[3])

Übrigens ist es eine eigne Sache um dergleichen Abweichungen. Wo sich ein Denker dem andern anschließt etwa als Schüler dem Meister, da wird das Verhältnis nie so sein, daß man sagen könnte: er schwört auf des Meisters Worte. In diesem Falle wäre ja der Schüler kein Denker. Nur sehr selten wird es vorkommen, daß sich jemand eines andern System in allen Stücken aneignen kann. Aber selbst in diesem Falle völliger sachlicher Übereinstimmung, wird doch die Art sehr verschieden sein, wie der eine die Gedanken des andern aufnimmt, wie er das Aufgenommene mit den eignen Gedanken ausgleicht, mit den Erkenntnissen und Fortschritten seiner Zeit auseinandersetzt, was ihm wichtig und was ihm weniger wichtig dünkt, ferner die Zwecke, die er dabei verfolgt und die Art, wie er das Gefundene weitergibt usw.

Hier müssen Abweichungen stattfinden selbst bei einem so in sich geschlossenen Gedankenkreis, wie er der Philosophie Herbarts zu Grunde liegt.

---

[1]) Th. Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. S. 55.
[2]) In der Ztschr. f. Philos. u. Päd. 1897. S. 141 ff.
[3]) Vergl. Ztschr. f. exakte Phil. XVII. S. 160.

Außerdem denke man an das Wort Lessings: wenn ein gewöhnlicher Mensch den Mantel eines Riesen benutzen will, so mache er sich nicht aus dem ganzen Mantel, sondern etwa aus dem Ärmel einen Mantel für sich.

Ich wende mich nun zu dem Verhältnis L. Strümpells zu Herbart, wie dies von A. Schmidt in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik im 11. Bande dargestellt ist. Auch hier wird das Ergebnis sein: Strümpells Abweichungen von Herbart sind weniger sachlicher als methodischer Art.

Zunächst die Methode selbst. Herbart hat es mehrfach ausgesprochen, es gäbe verschiedene Eingänge zur Metaphysik und es sei zu wünschen, daß sie benutzt würden. Herbart selbst wurde durch Fichte also durch den Idealismus zu seiner realistischen Metaphysik geführt. Vielleicht dürfte dies heute bei dem Vorherrschen der erkenntnistheoretischen Gedanken ein sehr passender Eingang selbst für Anfänger sein. Herbart mag ihn wohl für zu schwer gehalten haben. Er führt durch die Skepsis, durch die Widersprüche, in welche sich das Denken bei Auffassung der Natur verwickelt. »Es versteht sich von selbst, sagt er,[1]) daß hier von dem gemeinen Denken, wie es dem nicht philosophierenden Menschen natürlich ist, geredet wird.« Man kann aber auch ausgehen von dem, was bereits durch die Naturforschung über die Materie geforscht und festgestellt ist. Dann findet man bereits das Problem der Inhärenz und der Veränderung insofern gelöst, als man das Ding mit mehreren Merkmalen nicht mehr als Eins denkt, sondern daß es im Zusammen mit einer Mehrheit mehrere Eigenschaften oder Merkmale gewinnt und daß sich ein Ding nicht selbst verändert, sondern Veränderungen oder verschiedene Merkmale nacheinander nur darum zeigt, weil es durch mehrere Dinge dazu bestimmt wird. Bei dieser Auffassung verschwinden zunächst die Widersprüche, durch deren Lösung Herbart die Mehrheit der realen Wesen oder den Satz erweist, keine Substantialität ohne Kausalität. Diesen Weg zum Eingang wählt Strümpell. In dem § 347 seiner Einleitung bemerkt er: die Widersprüche, die Herbart in den Begriffen der Erfahrung nachweist, sind unverwerflich.[2]) Aber man kann auch kürzer führen, indem man ausgeht von der durch ein gebildetes Bewußtsein geläuterten Naturauffassung.

---

[1]) Über meinen Streit mit der Modephilosophie. Kehrb. III. S. 321. Hartenstein, XII. S. 203.

[2]) Irrtümlicherweise hebt Schmidt a. a. O. S. 90 mehrmals hervor, Herbart sehe in allen Begriffen Widersprüche. Das ist durchaus nicht der Fall. Es kommen hier nur einige Begriffe in Frage.

Das ist auch der Weg, den C. S. Cornelius u. a. einschlägt, um durch eine Kritik der Atomtheorie zur Molekularphysik zu führen. Noch ein anderer Weg zur Metaphysik geht durch eine kritische Geschichte der Philosophie. In meiner Schrift über die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen habe ich ihn eingeschlagen, und auch Strümpell führt in seiner Einleitung sowie in seiner Geschichte der griechischen Philosophie denselben Weg.

Übrigens ist Herbart keiner dieser verschiedenen Wege fremd. Nur hat er den, der durch die Widersprüche führt, vor andern bevorzugt.

Auch in den Hauptpunkten der Metaphysik selbst sind Strümpells Bedenken mehr methodischer Art. Er hat ja von Anfang an seine Bedenken geäußert namentlich gegen das, was Herbart Störung und Selbsterhaltung nennt. Aber der Sache nach kommt er genau zu denselben Ergebnissen, nämlich zu realen Einheiten,[1]) die an sich unveränderlich, durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen.[2]) Auch bei der Erörterung der Selbsterhaltung kann man verschiedene Wege gehen, analytisch und synthetisch. Die analytische Betrachtung geht von der gegebenen Materie, also ihrer Zusammensetzung aus und fordert, daß die letzteren Elemente einander zugänglich oder »füreinander« (wie Strümpell sagt) sein müssen; und weiterhin, daß sie nicht füreinander sein könnten, wenn sie nicht an sich selbst oder absolut wären. Die synthetische Betrachtung sucht dann aus den letzten absoluten Wesen die Materie in Gedanken zu rekonstruieren, sie geht von den absoluten Wesen aus, kommt zum Zusammen, dieses ist die äußere Möglichkeit, unter der allein die Wesen wirksam werden oder füreinander dasein können. Die innere Möglichkeit des Wirkens ist der qualitative Gegensatz. Das tatsächliche Füreinander oder die Materie, von der die analytische Betrachtung ausgeht, ist der Erkenntnisgrund des Zusammen. Das Zusammen qualitativ verschiedener Wesen ist der Realgrund des Geschehens oder des Füreinander. Darin stimmen beide Herbart und Strümpell überein, daß das räumliche Zusammen der realen Wesen und ihr Füreinander d. h. Wechselwirkung streng gleichzeitig zusammenfallen. Der synthetische Weg führt in Gedanken vom Zusammen zum Füreinander.

---

[1]) Diese dürfen aber nicht, wie Schmidt S. 91 berichtet, als eine unendliche Vielheit, sondern als endliche, wenn schon unzählig angesehen werden.

[2]) Vergl. dazu O. Flügel: Die Welt als Vorstellung mit besonderer Rücksicht auf L. Strümpell, Der Kausalitätsbegriff und sein metaphysischer Gebrauch in der Naturwissenschaft. In der Zeitschrift für exakte Philosophie. X. S. 245, 268.

der analytische vom Füreinander zum Zusammen. Übrigens ergänzen sich hier Analyse und Synthese. Daß in der Lehre von der Störung und Selbsterhaltung der Sache nach keine Verschiedenheit zwischen Herbart und Strümpell besteht, sieht man recht deutlich aus der Anwendung, die Strümpell davon in der Psychologie macht. Ich führe eine längere Stelle aus Strümpells Psychologischer Pädagogik 1880 S. 208 u. 99 an: Die Qualität eines innern Zustandes in der Seele kommt nicht zur Seele hinzu, sondern ist sie selbst, sofern sie ihr Wesen gegen eine Störung oder einen Angriff geltend macht. Diese Störung oder diesen Angriff können wir allerdings in keiner Weise näher bestimmen. Wir gebrauchen hier ein Wort, um einen logisch notwendigen Gedanken zu bezeichnen, ohne daß wir ihm einen der Qualität entsprechenden Inhalt geben können: er bedeutet für uns die nicht weiter determinierbare Wechselwirkung der Wesen untereinander, von welcher wir nur wissen, daß sie geschieht, ohne zu wissen, wie sie geschieht. Dies aber wissen wir, daß jedes Wesen also auch die Seele in solcher Wechselwirkung in einem jeden Falle seine eigne Natur geltend macht, daß die Seele mithin selbst wirksam wird, und in diesem Wirken, welches ein Ausgleichen der ihrer Natur widerfahrenen Störung ist, aufhört, bloß zu sein, vielmehr in ein Erleben, ein Geschehen übergeht, welches ihrer Natur gemäß ein bewußtes Dasein hat. Der Angriff von außen, den wir voraussetzen müssen oder der innerhalb schon erfahrener Selbsterlebnisse neu entspringt, hat nicht etwas Neues erwirkt, das bisher noch gar nicht war, sondern ist nur der Anlaß, daß etwas, welches schon ist, sich in einer bestimmten Weise verhält, in der es sich bis dahin noch nicht verhielt. Dieses neue Verhalten eines schon Seienden ist ein wirkliches Geschehen, ein wesenhaftes Erlebnis, das ebensowenig aufhören oder vernichtet werden kann, wie das Wesen selbst, dessen Naturbestand es ist. Um jedoch überhaupt eine Vorstellung davon zu haben, denken wir die ersten Ereignisse der Seele unter der bildlichen Vorstellung von Rückwirkungen gegen Angriffe oder von Selbsterhaltungen gegen Störungen.«

Dies ist genau und wörtlich die Lehre Herbarts. In der Psychologie als Wissenschaft schließt er S. 138 vom Ich zusammenfassend: »Wir nehmen aus der Metaphysik als bekannt an, daß die Seele ein streng einfaches, ursprünglich nicht vorstellendes Wesen ist, deren Selbsterhaltungen aber gegen mannigfaltige Störungen durch andere Wesen Akte des Vorstellens ergeben. Die Seele an sich, in ihrer einfachen, übrigens unbekannten Qualität — die nicht vorstellende — kann nicht Subjekt noch Objekt des Bewußtseins werden.

Aber die Seele in Hinsicht auf alle ihre Selbsterhaltungen, welche Vorstellungen sind, ist das wahre Subjekt, das Eine, ungeteilte, aber höchst mannigfaltig tätige des gesamten Bewußtseins. Wie dieses Subjekt sich betrachten läßt als Vorstellendes zu jedem Vorgestellten, so auch in dem besondern Falle, da das Vorgestellte ihm selbst (im Ich) identisch sein soll. Was die Objekte anlangt, so hängt deren Mannigfaltigkeit ab von äußeren Störungen; dennoch empfängt zu ihnen die Seele keinen Stoff von außen: vielmehr sind sie nur vervielfachte Ausdrücke für die innere, eigne Qnalität der Seele; in ihrem Beisammensein ist die Seele mit sich selbst zusammen, daher auch ohne weitere Vermittlung das gleichartige und gleichzeitige Vorstellen eine Totalkraft ergibt, das Entgegengesetzte aber sich ausschließt oder sich hemmt. Die nähern Bestimmungen dieses Zusammen, dieser Verschmelzungen und Hemmungen entfalten die vorgestellte Welt; in der Mitte der Welt aber das vorgestellte eigne Selbst. Durchlaufend die Stufen der menschlichen Ausbildung kommt die Seele bis zur Wissenschaft; einem Werke, wozu der Stoff sowohl als die erzeugende Kraft herrührt von den Vorstellungen in ihrem Zusammen. Die Wissenschaft redet von der Seele, als dem Grunde der vorgestellten Welt und des eigenen Selbst. In der Wissenschaft ist das Wissende die Seele. Hier ist Wissendes und Gewußtes Eins und dasselbe, die Seele in dem System ihrer Selbsterhaltungen. So weiß Ich von Mir; nicht mit angeborener, aber mit einer auf immer erworbenen Kenntnis.«

Wer die Lehren Herbarts aufnimmt aus den gewöhnlichen Darstellungen der Geschichte der Philosophie oder gar nur aus den Schriften der Gegner, bekommt gewöhnlich keinen Einblick in die Art, wie die realen Wesen unter allen Umständen bleiben, was sie sind, oder sich selbst erhalten, unter verschiedenen Umständen jedoch verschieden wirken. Dies innere Wirken, nennt Herbart gewöhnlich Selbsterhaltung, auch Selbstoffenbarung (Hartenst. IX. 31; Kehrb. III. 244). Er spricht von einem Affiziertsein (I. 314. Einl. § 161. H. V. 311. K. V. 269) oder auch Modifiziertsein der Realen. Immer um anzudeuten, daß hier keine qualitative Umwandlung stattfinde, nichts von außen Fremdes hinzukomme. »Allerdings muß das wirkliche Geschehen sich im Seienden ereignen, ohne dasselbe zu verletzen und aus der Gleichheit mit sich selbst herauszuwerfen« (Met. § 145). Aber welche Ausdrücke man wählen möge, es sind immer nur Notbehelfe. Da wir das An-sich d. h. was ein reales Wesen also auch die Seele ohne jede Beziehung für sich ist, nicht kennen, so kann man auch nie durchschauen, wie sie es anfange, gegen

andere zu reagieren. »Es fehlt an bezeichnenden Wörtern für den spekulativen Begriff des wirklichen Geschehens: denn Akt, Geschehen, Erfolg, Druck und Gegendruck, Störung und Selbsterhaltung oder dergleichen sind dem Wechsel der Erscheinungen nach gebildete Worte und tragen die Negation in sich.[1]) Strümpell gebraucht hier das sonst von ihm beanstandete Wort Selbsterhaltung, natürlich mit dem Vorbehalt, daß es nur eine bildliche Bezeichnung des innern Vorgangs sei. Strümpell selbst stellt einige Ausdrücke Herbarts zusammen: »Herbart sagt deshalb weder: Empfindungen werden Kräfte noch: Selbsterhaltungen werden Kräfte; sondern er sagt: Vorstellungen werden Kräfte, oder noch richtiger: das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen d. h. wird Kraft; oder auch noch besser: die Seele wird eine vorstellende Kraft.«[2]) Mit Recht sieht er diese und ähnliche Ausdrücke als gleichbedeutend an und er bedient sich derselben gleichfalls als gleichbedeutend, also daß es gleichbedeutend ist, ob man sagt: die Vorstellungen wirken aufeinander oder die Seele wirkt in ihren Vorstellungen, die Vorstellungen modifizieren sich oder die Seele betätigt sich in der Wechselwirkung ihrer Vorstellungen.

Auf Grund dieser Betrachtungen unterscheidet Strümpell nun dreierlei Kausalität. 1. »Das Kausalverhältnis, wobei ein erstes wirkliches Geschehen in dem Innern der Wesen entspringt oder kurz die Kausalität der Wirklichkeiten. (Gemeint ist der Fall, daß mehrere qualitativ einander entgegengesetzte Wesen sich im Zusammen zu innern Zuständen oder Selbsterhaltungen bestimmen.) 2. Das Kausalverhältnis, woraus, wenn ein wirkliches Geschehen schon da ist, dann noch ein weiteres in dem Innern der Wesen hervorgeht oder kurz die Kausalität des abgeleiteten innern Geschehens. (Gemeint ist die Wechselwirkung der innern Zustände in einem und demselben realen Wesen z. B. der Vorstellungen untereinander.) 3. Das Kausalverhältnis, woraus solche Verhältnisse zwischen Wesen außer uns und mit unserm Wesen entspringen, welche uns in räumlichen und zeitlichen Formen erscheinen.[3]) (Gemeint sind die äußeren Lagen- und Bewegungszustände, die den innern Zuständen entsprechen.)

In folgendem handelt es sich um die Nr. 2 bezeichnete psychische Kausalität. Diese teilt Strümpell a. a. O. S. 330 ein in

---

[1]) Taute, Religionsphilosophie. I. S. 19. Vergl. auch Ztschr. f. exakte Ph. XV. S. 292. XVI. S. 240.

[2]) Strümpell, Einleitung. S. 151.

[3]) Ders., Einleitung. S. 328.

unbewußte und bewußte. Das, sagt er, ist ein wesentlicher Unterschied. Neben der **unbewußten** Wechselwirkung der Vorstellungen gibt es eine **bewußte**, »wo die Entwicklung des innern uns selbst zugehörigen wirklichen Geschehens eine Veränderung mit sich führte, die zugleich von einem deutlichen Bewußtsein der Art und Weise des ihr zu Grunde liegenden Wirkens begleitet ist.« Also namentlich, wo unser Ich eine mitwirkende oder gar ausschlaggebende Ursache wird. Diese nennt Strümpell die freie oder höhere Kausalität und stellt sie der unbewußten gegenüber.

Die Frage nun, die Herr Schmidt in seinem Aufsatz: Die Lehre von der pgychischen Kausalität anregt, geht dahin: **wiefern unterscheidet sich die bewußte von der unbewußten Kausalität** und wiefern darf sie als freie, höhere der erstern gegenübergestellt werden?

Zunächst ist das Mißverständnis abzuwehren als bedeute freie Kausalität ein kausalloses, ursachloses Wirken etwa im Sinne von Kants transzendentaler Freiheit. So hat sie wohl Ziehen verstanden, er weist darum ohne weiteres eine nicht-mechanisch wirkende freie Kausalität als ein gesetzloses Eingreifen eines willensfreien Ich als einen Rückfall in die Seelenvermögenslehre ab.[1]) Und allerdings kann die Art, wie die bewußte Kausalität bezeichnet und beschrieben und der mechanischen entgegengestellt wird, leicht dazu führen, sie als ein ursachloses Geschehen aufzufassen. Wer z. B. nur das kleine Schriftchen Strümpells die Geisteskräfte des Menschen verglichen mit denen der Tiere 1878 liest, wird leicht den Eindruck gewinnen, dem sich Ziehen hingegeben hat. Strümpell stellt hier der mechanisch wirkenden Geistestätigkeit der Tiere eine andere, zweite geistige Kraft, in der Tiefe des Bewußtseins entsprungen, entgegen, die nicht ableitbar ist aus dem Mechanismus und leistet, was der psychische Mechanismus nicht leisten kann, die nicht eine bloße Steigerung derselben sei, sondern etwas ganz Neues usw. (S. 21, 47, 51 u. a.)

So spricht ja Strümpell in seinen andern Schriften auch, aber er macht dabei zugleich bemerklich, wie wenig genau sich geistige Zustände, höhere und niedere Bewußtseinsgrade in scharf gezogenen Linien abgrenzen lassen und wie elastisch hier der Unterschied sei, den man graduell oder generell nenne. Vor allem aber hebt er immer hervor, daß man unter der freien Kausalität nicht eine ursachlose, nicht eine gesetzlose Kraft zu denken habe, auch nicht an ein

---

[1]) Ziehen, Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen. 1900. S. 64 u. 68.

Vermögen oder eine Kraft, die der Seele a priori zukomme. Er warnt ausdrücklich, »daß das, wozu die Seele in den Inhalten und Formen des Bewußtseins gelangt, etwa schon vorher als Unbewußtes in ihr fertig gewesen sei. Vielmehr entstehe es aus dem unbewußten Inhalt der Seele unter besondern Bedingungen. So wie man kein Gedächtnis als eine Erinnerungskraft annehmen dürfe, welche das unbewußte Verhalten der Seele wieder zu einem bewußten machen soll.« Darum betont auch SCHMIDT S. 2, daß die freiwirkende Kausalität nur der engere Begriff des allgemeinen Begriffs psychische Kausalität sei. Es kommt also darauf an, die besondern Bedingungen darzutun, unter welchen zu der unbewußten Kausalität die bewußte, zu dem psychischen Mechanismus das Ich als Ursache, zu den untern Seelenvermögen die obern kommen. Sind die höhern nur die weitere Fortbildung der untern, oder kommt eine neue Kraft hinzu? Die Freunde Strümpells z. B. SCHMIDT stellen die Sache oft so dar, als sei das eine die Ansicht HERBARTS, das andere die STRÜMPELLS. Der niedere Mechanismus und die höheren geistigen Tätigkeiten werden nicht in das Verhältnis der Ergänzung, sondern des Gegensatzes gestellt. Für HERBARTS Lehre vom psychischen Mechanismus macht SCHMIDT S. 9 noch einen besonderen kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt geltend, nämlich: zu HERBARTS Zeit habe die Maschine im gewerblichen Leben begonnen eine große Rolle zu spielen, so habe HERBART versucht, den Menschengeist als einen komplizierten Mechanismus anzusehen. Hiermit wird gewissermaßen der Mode Rechnung getragen, die die Ideen aus der Wirtschaft, alles Geistige aus dem Milieu erklären möchte. Ich habe diese Art des Marxismus näher besprochen und dabei auch den Versuch, die mechanischen Erklärungen von DESCARTES daraus abzuleiten, »daß er alles mit den Augen der zu seiner Zeit beginnenden Manufakturperiode ansähe.« [1])

Das sind Willkürlichkeiten. HERBART hat von einer Mechanik und Statik des Geistes geredet, weil es die Sache fordert. Er hat sich deutlich genug darüber ausgesprochen. STRÜMPELL hebt es (Einl. 238) rühmend hervor, wie LOTZE es anerkannt habe, daß HERBART gegenüber der phantastischen Art zu philosophieren zu seiner Zeit zuerst wieder die Manier einer Untersuchung eingeführt hat, die mit verständigen Beweisen die Gewißheit ihrer Behauptungen zu begründen suchte.«

Da sich nun der Untersuchung im geistigen Leben auch Größen-

---

[1]) O. FLÜGEL, Idealismus und Materialismus der Geschichte. S. 168.

begriffe, wenn schon intensiver Art, darbieten, so führt ihn dies dazu, Mathematik auf das geistige Geschehen anzuwenden und demgemäß von einer Mechanik und Statik (oder Dynamik) des Geistes zu sprechen.

Dies erkennt auch Strümpell an. Er rühmt es oft als ein besonderes Verdienst Herbarts, daß er die Lehre vom psychischen Mechanismus begründet habe, »welcher Ausdruck jetzt in weiten Kreisen bekannt ist und verstanden wird und einen Grundbestandteil der wissenschaftlichen Psychologie bildet«.[1]) Was Strümpell im Einverständnis mit Herbart dazu rechnet, führt Schmidt S. 171 im 11. Jahrgang dieser Zeitschrift an. Es ist etwa das, was man sonst die niedern Vermögen nannte, was der Mensch etwa mit den höhern Tieren gemein hat. Strümpell zählt sonst noch mehr dazu, nicht etwa bloß den unbewußt vor sich gehenden Seeleninhalt; die ganze Weltansicht der empirischen Naturforschung rechnet er zum psychischen Mechanismus. »Die Urteile und Folgerungen, durch welche der Mensch die Bestandteile des Erfahrenen nach den genannten Vorstellungen untereinander verbindet und dasselbe beurteilt und benennt, sind zunächst weiter nichts als Produkte eines vom psychischen Mechanismus gelenkten natürlichen Denkens. Daß das letztere allmählich aber wiederum auf Grund gewisser in ihm unbewußt wirkenden Ursachen, sich auch mit Elementen und Formen eines, wie wir jetzt sagen, kunstgerechten, logischen Denkens verbindet, ist schon ein Übergang zum wissenschaftlichen Empirismus. Dieser Übergang wird dadurch eingeleitet, daß der psychische Mechanismus auch das Hervortreten von bewußtvoll und nicht mehr mechanisch wirkenden Kausalitäten in der Seele veranlaßt, von denen die logische Kausalität eine der ersten ist.« (Einl. S. 79.)

Gehen wir nicht näher auf die Abgrenzung der niedern Geistesformen von den höhern ein, eine solche genaue Abgrenzung ist nicht möglich, wie Schmidt S. 177 selbst hervorhebt. Diese niedern Formen werden nun bekanntlich von den höhern beeinflußt, beherrscht: denken wir nur daran, wie etwa das Ich seinen Einfluß geltend macht.

An dieser Tatsache des Vorhandenseins und des Einflusses der höhern Formen ist natürlich kein Zweifel. Es fragt sich nun, wie entstehen dieselben? Die Antwort Herbarts mag Volkmann geben:[2]) »Die Apperzeption bricht am entschiedensten den Mechanismus der Vorstellungen, greift in das Spiel derselben normierend ein, verrückt

---

[1]) Strümpell, Einleitung. S. 282.

[2]) Grundriß der Psychologie. 1856. S. 270. In den spätern Auflagen § 113.

als das komplizierteste Produkt der Verschmelzung und Reproduktion die Wirksamkeit der Vorstellungen am weitesten von ihrer ursprünglichen Basis, und ersetzt dieselbe durch Verknüpfungen des Einzelnen, Vorübergehenden mit dem ruhenden Ganzen. In diesem Sinne und auf dieser Bildungsstufe konnte Lotze mit Recht sagen, die Stärke der Vorstellungen sei nicht von der ursprünglichen Intensität, sondern vom Werte derselben für den Verlauf der Gedanken (also von der Verbindung mit andern) abhängig. Eben deshalb tritt auch der schon bei den einzelnen Elementen der Apperzeption angedeutete Unterschied des Menschen vom Tiere hier in seiner vollen Tiefe und Bedeutung hervor. Schon jetzt ist vollkommen ersichtlich, daß Erziehung und Selbstbeherrschung nur großartige Phänomene der Apperzeption seien; denn diese höheren Entwicklungen des Seelenlebens wirken nur dadurch, daß sie einen bedeutenden Gedankenkreis des äußerlich Gebotenen überwindet und nur das Günstige desselben in sich aufnimmt.«

Hier haben wir die Prädikate, die Strümpell den höhern Geistesformen beilegt: als neue, höhere, freie Kräfte durchbrechen und beherrschen die Apperzeptionen den niedern Mechanismus der Vorstellungen, sind aber selbst nichts anderes als Produkte der Verschmelzung und Reproduktion der Vorstellungen. »Wie das Wollen ursprünglich aus dem Gedankenkreise hervorging, so leitet es hinwiederum die fernere Bildung desselben durch die Wahl der Beschäftigung und Hilfsmittel.« [1]) Warum nennt man sie neu?

S. 171 meint Schmidt, nach Herbart ständen die Vorstellungen »nebeneinander, sie bedürften eines psychischen schöpferischen Zusammenhangs«.

Hier ist zu bemerken, daß nach Herbart alle Vorstellungen Zustände eines unteilbaren Wesens der Seele sind. Die einheitliche Seele ist der Grund, daß zwei oder mehrere Vorstellungen, falls sie gleichzeitig im Bewußtsein sind, nicht nebeinander sein können, sofern dies heißen soll, sie lassen einander gleichgültig. Für die Wechselwirkung der Vorstellungen, ihre Verbindung oder Hemmung, gibt auch Strümpell keinen andern Grund an als die Einheit der Seele. »Das Gesetz der Kontinuität besteht wesentlich darin, daß die reale Einheit und Einfachheit der Seele als solche der hinreichende Grund oder die Ursache aller Zusammenhänge und Verbindungen ihrer Zustände, kurz aller Einheitlichkeiten des Bewußtseins ist und die letztern mit Notwendigkeit aus der Natur der Seele folgen, so

---

[1]) Herbart, Lehrb. d. Ps. S. 235.

daß es keines weitern Vermögens, noch einer besondern Kraft der Synthese bedarf (wie bei Kant), um Zusammenhang und Verbindung unter den Empfindungen, Vorstellungen und überhaupt unter den geistigen Zuständen hervorzubringen.«[1])

Aus der Einheit der Seele folgt die Wechselwirkung der Vorstellungen und aus deren Wechselwirkung das Neue an den Vorstellungen. Schon das könnte etwas Neues genannt werden, daß der geistige Zustand durch die Wechselwirkung mit andern zur Kraft oder zum Streben wird, während er für sich allein nicht Kraft sein würde.[2]) Ferner jede Hemmung oder Verschmelzung ist etwas Neues, es ist eine Form erzeugt, die vorher nicht bestand. Dieser Erfolg ist etwas Neues. Man könnte auf die Herbartsche Psychologie im reichsten Maße anwenden, was Wundt von schöpferischen Synthesen sagt. »Unter ihr, sagt er, verstehe ich die Tatsache, daß die psychischen Elemente durch ihre kausalen Wechselwirkungen und Folgenwirkungen Verbindungen erzeugen, die zwar aus ihren Komponenten psychologisch erklärt werden können, gleichwohl aber neue qualitative Eigenschaften besitzen, die in den Elementen nicht enthalten waren, wobei namentlich auch an diese neue Eigenschaften eigentümliche, in den Elementen nicht vorgebildete Wertbestimmungen geknüpft werden. Insofern die psychologische Synthese in allen solchen Fällen ein Neues hervorbringt, nenne ich sie eine schöpferische.«

Der Name schöpferische Synthese ist hier außerordentlich unpassend gewählt. Darnach böte jede chemische Verbindung eine solche dar, denn sie erzeugt auch neue Eigenschaften, die jedes Element einzeln genommen nicht an sich hatte, oder in sich vorgebildet trug. Und nun wende man es auf Herbarts Psychologie an. Da geht aus der Synthese oder Wechselwirkung einfacher Vorstellungen die Mannigfaltigkeit der Reihen hervor. Die Vorstellungen erzeugen hier durch ihr Zusammenwirken, was nicht von fern in ihnen als einzelnen lag: die Formen der Erkenntnis. Wundt legt ein besonderes Gewicht auf Wertbestimmungen, also Gefühle. Nun wenn ja und nein das Gefühl des Zweifels, wenn zwei Töne das Gefühl der Harmonie oder Disharmonie erzeugen, so könnte man auch von

[1]) Strümpell, Psychologische Pädagogik.

[2]) »Jeder bewußte Seelenzustand läßt sich, insofern er fortbesteht, jedem andern Zustand gegenüber wie etwas relativ Selbständiges ansehen, d. h. jeder Seelenzustand leistet jedem andern von ihm verschiedenen, welcher die Beharrung seines bewußten Daseins hindern könnte, Widerstand. In solchem Falle wird ein Seelenzustand, der als solcher zu beharren und fortzubestehen fähig ist, jedem andern gegenüber, der gleichfalls zu beharren hat, zu einer Kraft. (Strümpell, psych. Päd.)

schöpferischen Synthesen reden, denn hier entsteht etwas, nämlich Wertbestimmungen, die nicht den einzelnen Elementen des Verhältnisses innewohnen. Solche Neubildungen bietet die Herbartsche Psychologie überall dar. Jede Assoziation ist mehr als ein bloßes Nebeneinander.

Aber es führt zu Mißverständnissen, dergleichen schöpferische Synthesen oder ein Wachstum geistiger Energie zu nennen.

Etwas Neues ist z. B. jeder aus einzelnen Vorstellungen gewonnene Allgemeinbegriff. Er greift auch sogleich als eine neue Kraft, nämlich als Apperzeption in den Gedankenmechanismus ein. Hat sich etwa der Begriff Apfel gebildet, oder gar der Begriff »gleich«, so ist dies ein neues Gebilde, welches als solches nicht in den einzelnen Äpfeln oder »gleichen« Dingen liegt, und zugleich wird ein solcher Begriff bei einer neuen Darbietung von Äpfeln oder »gleichen« Gegenständen sich als Apperzeption geltend machen, indem man dadurch das Wahrgenommene schneller erfaßt und ordnet, als wenn die apperzipierenden Begriffe nicht vorhanden wären. Man denke auch an Beispiele der Maximenbildung. Ein Kind wird in vielen einzelnen Fällen angehalten, sein Spielzeug nicht liegen zu lassen, sondern aufzuheben. Es hat sich daraus das Gebot gebildet: Du sollst ordentlich sein, oder auch der Vorsatz (Maxime) du willst ordentlich sein. Jetzt ist eine neue Kraft gewonnen, die dem natürlichen Mechanismus des Sich-Gehen-Lassens (nicht immer mit Erfolg) entgegenwirkt.

Auch bei den Tieren wird durch Gewöhnung an Reinlichkeit oder gar Dressur also durch Assoziation gewisser Vorstellungen der natürliche Mechanismus aufgehoben oder modifiziert. So schon in den niederen Schichten des geistigen Lebens. Man denke nun aber an die höheren und höchsten Gebilde der Seele, das Ich und den Willen, gar den sittlichen Willen. Bei Herbart (dritter Brief über die Freiheit) heißt es: wohl sind die Vorstellungen die Basis für alles Wollen. Nun aber liegt die Aktivität des Vorstellens nicht in den Gegenständen, Sinnesorganen und Gliedmaßen, sondern ist rein geistig; und ebenso liegt die Aktivität des Wollens nicht darin, daß man dies oder jenes vorstelle, sondern sie beginnt in der Mitte des Vorstellens als eine Aktivität von neuer und eigentümlicher Art. Damit sind wir noch lange nicht fertig, sondern in der Mitte des Wollens beginnt wieder die neue Aktivität desjenigen Urteils, welches über das Wollen als seinen vorgestellten Gegenstand, wie im Namen eines unparteiischen Zuschauers Lob und Tadel ausspricht. Noch immer sind wir nicht fertig, denn ehe von eigentlicher Sittlichkeit die Rede

ist, muß das Urteil vielfältig lobend und tadelnd, zusammenstoßend mit dem vielfältigen, zur Allgemeinheit gelangenden Wollen selber ein Gegenstand — nicht bloß der Betrachtung, sondern einer höhern Wahl geworden sein — eines Willens, welcher dem Urteil entscheidende Kraft beilegt. Und alsdann endlich kann gefragt werden, welcher Wille, ob der niedere oder der höhere den Charakter bestimme, so daß aus ihm eine neue Reihe von zusammenhängenden Handlungen hervorgehe, die man teils als freie teils als unfreie bezeichnen könne.«

Diese Stelle ist aus sehr viel ähnlichen hervorgehoben, um anzudeuten, wie oft eine ablaufende Reihe in ihrem Mechanismus unterbrochen, abgeändert, apperzipiert wird; wie dadurch immer etwas Neues geschieht und zuletzt das Freie, nämlich ein durch die sittlichen Ideen bestimmter Wille hervorgeht.

Ist einmal das Ich zu einer Macht geworden, so kann es nach und nach den ganzen Gedankenlauf, die ganze geistige Entwicklung leiten. Was jetzt im bewußten Geistesleben geschieht, ist immer die notwendige Folge seiner Ursachen, aber unter diesen Ursachen ist das Ich die vornehmste, die ausschlaggebende. Soweit dies der Fall ist, das Ich also den psychischen Mechanismus leitet, ist der Mensch frei. Freie, nicht mechanische Kausalität bedeutet hier die Herrschaft des Ich. Wird aber das Ich ganz oder teilweise unterdrückt, werden etwa bei Müdigkeit, Blutverlust, Krankheit die höhern Apperzeptionsmassen geschwächt oder ganz gehemmt, so fällt eine Ursache der bisherigen Entwicklung des geistigen Lebens fort, und was nun geschieht ist die Wirkung des unbeherrschten psychischen Mechanismus. Der Mensch, sagt man, läßt sich gehen, sucht auf dem kürzesten Wege Befriedigung der eben aufsteigenden Begierden.[1])

»In den früheren Kinderjahren sind die höheren apperzipierenden Vorstellungsmassen noch gar nicht gebildet, darum bleibt hier der einfachste, roheste Mechanismus der kaum gewonnenen Vorstellungen sich selbst überlassen, es ist kein Faden vorhanden, woran die zufälligen Aufregungen derselben könnten aufgereiht werden. Erleidet der Geist einen Druck durch Organisationsfehler, so werden die vorhandenen älteren und mächtigen Massen in ihrer Wirksamkeit

[1]) »Physiologische Hemmung, reizbares Temperament, Vertiefung in gewisse Fragen oder Sorgen, die fortdauernd den Kopf einnehmen, sind gegenwirkende Kräfte, welche die Sphäre der Apperzeption enger beschränken.« Herbart, VI. S. 205. IX. S. 262. Übrigens ist es Herbart ein sehr geläufiger Ausdruck, »daß der Mensch dem rohen psychischen Mechanismus der Leidenschaft entfliehen, sich über manche Wirkungen des psychologischen Mechanismus erheben soll.« Z. B. I. S. 202, 355.

gegen die jüngeren unaufhörlich gestört; dasselbe geschieht in Zuständen der Berauschung und der entflammten Leidenschaften. Sind endlich diese Massen im eigentlichen Sinne nur bloße Massen, bloße Aufhäufungen ohne innerliche Ausbildung und Anordnung, wie bei rohen Menschen, so können sie unmöglich auf das ihnen im Bewußtsein Begegnende eine solche Wirkung äußern, wie dies bei dem gebildeten Manne sich ereignet. Übrigens ist nun klar, daß die innere Wirkung allemal geschieht, wann und wie weit sie geschehen kann, und daß sie nur dann ausbleibt, wenn sie aus irgend einem Grunde verhindert oder durch gar keinen Grund (also überhaupt nicht) hervorgebracht war. Für die gesetzlosen Spiele der sogenannten transzendentalen (ursachlosen) Freiheit ist hier kein Platz; man kann aber schon ahnen, worauf dasjenige beruht, was man mit Recht Freiheit des Willens, der Aufmerksamkeit, der Besonnenheit nennen mag.«[1]) Dieser Gegenstand ist ja von Herbart und seiner Schule namentlich von Strümpell selbst in seinen Schriften über die geistigen Minderwertigkeiten ausführlich behandelt.

Solch verschiedene Wirkungen müssen natürlich auch verschiedene Ursachen haben. Nach Herbart und Strümpell bestehen die verschiedenen Ursachen darin, daß bei dem bewußten logischen Denken, der ästhetischen Ausbildung, der moralischen Selbstbeherrschung, oder Freiheit eben Ursachen mitwirken, die bei dem unbewachten Ablauf der Vorstellungen fehlen.

Allein nach der Darstellung Schmidts scheinen diese Ursachen, die kurz gesprochen in der Mitwirkung des Ich liegen, nicht auszureichen, »man wird um die Annahme einer besonderen Seelenanlage oder besonderer Denk- und Geistesformen kaum herumkommen.« (S. 186.) Welche Mittel bieten sich Strümpell zur Erklärung der hohen geistigen Gebilde? Ausgeschlossen ist für ihn wie für Herbart ein transzendentales ursachlos wirkendes Vermögen, oder a priori vorhandene Kategorien. Es bleibt also nur die Seele mit ihren Kräften. Nun erinnere man sich, daß es Strümpell für gleichbedeutend erklärt: die Seele wirkt durch Vorstellungen und die Seele wird zur vorstellenden Kraft. Was also die Vorstellungen tun oder leiden, leidet und tut die Seele. Die Seele denkt, fühlt, will, reproduziert ist ganz dasselbe als: durch gewisse Kombinationen der Vorstellungen enstehen Denken, Fühlen, Wollen. Man darf also nicht sagen: das tut die Seele und jenes tun ihre Kräfte, die Vorstellungen, Gefühle usw. Vielmehr ist beides ganz dasselbe, wie es dasselbe ist, ob ich sage:

[1]) Herbart, Psych. a. W. § 127.

ich ergreife die Feder oder meine Hand ergreift die Feder. Das, wodurch ich hier wirke, ist die Hand. Das, wodurch die Seele wirkt, sind eben ihre Kräfte: und außer ihren Kräften zu wirken, hat natürlich keinen Sinn. Es hieße: ohne Tätigkeit tätig sein. Der Gedanke Lotzes von einem Reize zweiter Ordnung, wonach die Seele auf gewisse Kombinationen der Vorstellungen noch in besonderer Weise reagieren und neue Zustände in sich erzeugen soll, ist wie für Herbart auch für Strümpell abzuweisen, denn darnach wären die Reize erster Ordnung nämlich die Sinnesempfindungen wohl Reaktionen der Seele, aber nicht der ganzen Seele, sondern sie erhält noch einen Teil ihres Wesens passiv, den sie erst bei den Reizen zweiter Ordnung entfaltet.

Zunächst sind Herbart, Strümpell und Lotze ganz einig darin, daß die Seele selbst ihrem ganzen Wesen nach, als ungeteiltes Wesen in ihren Zuständen tätig sei. Herbart: die Seele ganz wie sie ist, wird zur Kraft. Die Wesen ganz und ungeteilt, wie sie sind, werden Kräfte oder sind insofern Kräfte, inwiefern sie mit andern von entgegengesetzter Qualität zusammen sind (IV, 143, Metaph. § 237). Die Vorstellungen sind nur vervielfachte Ausdrücke für die innere einfache Qualität der Seele; in ihrem Beisammensein ist die Seele mit sich selbst zusammen (VI, 260, Ps. a. W. § 138).

Strümpell: Die Einfachheit und reale Einheit der Seele bestehen darin, daß in jedem einzelnen Gliede dieser Entwicklung sich auch ihre ganze unteilbare Natur geltend macht. (Psych. Päd.)

Lotze (Metaphysik 1879 S. 369): In einer Einheit des Wesens kann es nicht Teile geben mit Zuständen, in denen andere Teile sich nicht befinden; jeder Eindruck, welcher dem einen Punkte a eines solch einheitlichen Volumens A zukäme müßte sofort auch Zustand oder Eindruck des ganzen A sein, ohne daß ein Vorgang der Übertragung nötig wäre, durch welchen er von a an b oder andere Punkte des Volumens mitgeteilt würde. Ich sehe wenigstens nicht ein, worin dann, wenn eine solche Verschiedenheit übertragbarer Zustände von Teil zu Teil stattfände, der Anspruch des A noch bestehen könnte, eine wesentliche Einheit zu sein und sich von einem zusammengesetzten System diskreter Teile zu unterscheiden.«

Von dieser richtigen Erkenntnis, daß die Tätigkeiten der Seele und die Ergebnisse der Wechselwirkung dieser Tätigkeiten nur Tätigkeiten oder Zustände der ganzen Seele sind, sticht nun sehr ab, wenn Lotze von Zuständen der Seele redet, gewissermaßen ohne Zutun der Seele selbst. Er sagt a. a. O. S. 535: Gegen die Reize, die von außen kommen, hat die Seele durch Erzeugung der einfachen

Empfindungen sich behauptet, aber von da an ist sie (nach Herbart) passiv geworden und läßt ihre innern Zustände sich tatlos über den Kopf wachsen. Alles, was weiter geschieht, sind mechanische Resultate der Gegenwirkungen jener einmal erregten primären Selbsterhaltungen.« Hier liegt das Mißverständnis offen zu Tage, als seien die Wirkungen und Gegenwirkungen der Vorstellungen nicht zugleich Tätigkeiten der Seele selbst. Oben hatte er gesagt: Alle Tätigkeiten eines einfachen Wesens sind Tätigkeiten des ganzen ungeteilten Wesens, und nun soll die Seele passiv bleiben ihren eignen Tätigkeiten gegenüber! Er fährt fort (S. 537): Außer den Reizen erster Ordnung d. h. den leiblichen Reizen, welche die Sinnesempfindungen erzeugen, gibt es noch Reize zweiter Ordnung. Die verschiedenen Verhältnisse sowohl der gleichzeitigen Mannigfaltigkeit als der zeitlichen Succession, die zwischen den Empfindungen oder den von ihnen noch gebliebenen Erinnerungsbildern stattfinden, findet nicht bloß statt, sondern sie bilden neue Reize, auf welche die Seele mit neuen Rückwirkungen verschiedener Art antwortet entsprechend der Verschiedenheit dieser Anregungen und nicht aus ihnen selbst, sondern nur aus der unerschöpften Natur der Seele erklärbar, welcher diese zweiten Reize Veranlassung zu früher nicht motivierten Äußerungen gibt.« Hier wird offenbar eine Scheidung der Substanz von ihren Zuständen, der Seele von ihren Tätigkeiten gemacht. Unter den Reizen zweiter Ordnung werden die Resultate der Wechselwirkungen der Empfindungen und Vorstellungen verstanden. Diese Reize (also rein innere Zustände der Seele) werden auf eine Stufe gestellt mit den Sinnesreizen; letztere gehören als physiologischer Nervenprozesse nicht zum Wesen der Seele, sind etwas ganz anderes, von außen an sie Herantretendes. Soll dies auch von den Reizen zweiter Ordnung gelten? Dann wären ja die eignen Zustände der Seele, nämlich ihre Empfindungen und Vorstellungen der Seele selbst fremd und wirkten erst auf diese ein. Wenn die Seele erst noch darauf antworten muß, dann sind sie ihr noch nicht zugehörig. Und wie oft soll sich solch Antworten oder solch Eindringen in immer tiefere Schichten der einfachen Seele wiederholen? Was hier Reiz zweiter Ordnung genannt wird, das ist nach Herbarts Psychologie sozusagen schon die Antwort der Seele auf die Gleichheit und Verschiedenheit und die davon abhängigen Folgen unter den inneren Zuständen. Man darf sich den Vorgang nicht so vorstellen, als geschehe erst die Wechselwirkung unter den verschiedenen Vorstellungen und dabei sehe die Seele ihrer eignen Tätigkeiten passiv zu, dann

aber wenn die Wechselwirkung zu gewissen Ergebnissen gekommen sei, setze sich die Seele in Bewegung und benutze diese Ergebnisse als neue Reize zur neuen Antwort. Nein die letzteren sind eben die den Konflikt unter den Vorstellungen abschließende Antwort oder Tätigkeit der Seele. Mit dem Gefühl tritt etwas völlig Neues in der Seele auf, das in keiner der vorhandenen Vorstellungen als solchen liegt. Insofern könnte man mit Schmidt S. 262 sagen: mit dem Fühlen macht sich »eine schöpferische Grundkraft der Seele geltend. Denke man an Lotze. Nach ihm ist z. B. das Gefühl für das Schöne eine Antwort auf einen Reiz zweiter Ordnung. Dieser Reiz besteht etwa aus mehreren gleichzeitig gehörten Tönen, das Hören ist die Antwort auf den ersten Reiz. Auf das Zusammen der Töne antwortet dann die Seele zum zweiten Male, nämlich mit dem Gefühl des Wohlgefallens oder Mißfallens. Herbart hingegen sagt (Encykl. Nr. 119): Das Gefühl liegt beim Schönen (und so überall) nirgends anders als in den Vorstellungen; es ist ein Zustand, worin sie einander gegenseitig und zusammengenommen versetzen. Freilich aber liegt es eben deshalb in der Seele, welche nur Eine ist in ihrem gesamten Vorstellen.«

Wie hätte man es sich zu denken, was Lotze die Antwort nennt auf die Reize zweiter Ordnung? Zunächst gibt Lotze und mit ihm Schmidt (S. 99) die negative Antwort: diese zweite Tätigkeit ist nicht »die Ableitung der psychischen Weiterentwicklung einzig und allein der vorstellenden Tätigkeit der Seele.« Dabei tritt die Meinung hervor, als habe nach Herbart die Seele nur diese einzige Tätigkeit, nämlich vorzustellen. Es muß hier daran erinnert werden, was so oft schon gesagt ist, daß dies falsch ist. Herbart hat sich mehrfach darüber ausgesprochen, daß er das Wort Vorstellen und Vorstellung gebrauche nur als Notbehelf, weil wir kein Wort haben, welches die einfache Seelentätigkeit bezeichnet. Dies Gefühl hat auch Wundt (phil. Stud. II. 300) geäußert: es fehlt in unserer Sprache ein Wort, welches in unzweideutiger Weise und ohne jede subjektive und objektive Nebenbeziehung die Bewußtseinselemente bezeichnet, die sich bei der Analyse der in Wirklichkeit stets zusammengesetzten Bewußtseinsvorgänge ergeben.« Was wir vorstellen nennen, ist eben bereits eine sehr zusammengesetzte Erscheinung. »Wenn wir genau reden wollten, bemerkt darum Herbart, sollte das Wort Vorstellung erst bei den Anschauungen eintreten, die etwas vor uns hinstellen. Hingegen jene einfachen Vorstellungen, die wir etwa mit a, b, c bezeichneten, sind innere Zustände der Seele, die man nur uneigentlich Vorstellungen nennt. Wenn ich sie Vorstellungen genannt

habe, so ist dies aus Not geschehen, weil die Sprache keinen andern passenden Ausdruck für die einfachsten geistigen Zustände hat.« [1])

Was wir also Vorstellen und weiterhin Denken nennen, ist erst hervorgegangen aus viel einfacheren Zuständen und deren Wechselwirkung. Ebenso sind alsdann Gefühle und Begehrungen weitere Folgen dieser Wechselwirkung. Man könnte HERBARTS Psychologie mit demselben Rechte und Unrechte eine Gefühls- oder Willenspsychologie nennen, wie eine Vorstellungspsychologie. Vorstellen und Denken ist nach ihr ebenso wie Fühlen und Wollen erst eine sekundäre, eine abgeleitete Erscheinung. »Denn eigentlich besteht jede menschliche Vorstellung aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei untereinander ungleichen elementarischen Auffassungen.« [2]) Es sind immer dieselben elementaren Seelenzustände, die je nach ihren Verbindungen und Bewegungen bald das Denken, bald das Fühlen, bald das Wollen hervortreten lassen.

In einem ganz ähnlichen Falle befindet sich GOETHE, wo er von der Metamorphose der Pflanze spricht. Er bemerkt: es ist eigentlich ein allgemeines Wort erforderlich, wodurch wir das, was ich Blatt nenne, nämlich das in so verschiedene Gestalten metamorphosierte Organ bezeichnen. (Wir würden es heute vielleicht Plasma oder Protoplasma nennen.) Wir können ebensogut sagen: ein Staubwerkzeug sei ein zusammengezogenes Blatt, als wir von dem Blumenblatt sagen können, es sei ein Staubgefäß im Zustande der Ausdehnung.« Ebensogut könnte HERBART sagen: das Gefühl sei eine Zusammensetzung von Vorstellungen, als er von der Vorstellung sagen könnte, sie sei ein Gefühl im Zustande der Auflösung.

Soviel über den Irrtum, als sei nach HERBART die Seele einzig und allein ein vorstellendes Wesen. Und nun die Frage, wie denkt sich denn LOTZE die weitere Entwicklung des geistigen Lebens, nachdem in den sinnlichen Empfindungen die Grundlagen gegeben sind? SCHMIDT (bemerkt S. 100): LOTZE traut eben der Seele vielmehr zu, als die bloße Fähigkeit vorzustellen, freilich könne man »dies Wirken nicht vollkommen analysieren«. Wenn man nun aber doch versuchen wollte, dies Wirken zu analysieren, was würde herauskommen? Zunächst darf man doch die Substanz der Seele selbst

[1]) Metaph. I. § 156 u. Psych. als Wiss. § 152. Vergl. Ztschrft. f. exakte Phil. XVI. S. 257. XVII. S. 310. Jahrb. f. wiss. Päd. XXXI. S. 63. Auch WAITZ a. a. O. S. 84 macht auf das Unbequeme des Wortes Vorstellung aufmerksam, meint aber auch, man müsse sich dem einmal eingeführten Sprachgebrauch anschließen.

[2]) HERBART, Metaphysik. § 320.

nicht denken als vorstellend ohne Vorstellungen, als fühlend und wollend, wo es nichts zu fühlen oder zu wollen gibt, nämlich wenn man die Seele denken wollte in einem Zustande abgesehen vom Leibe, also abgesehen von den dadurch entstandenen inneren Zuständen. Es ist allerdings eine naheliegende Übereilung, mit dem Worte Seele ohne weiteres auch geistige Tätigkeit zu verbinden. Dazu verführt das Wort Seele. Gar leicht denkt jemand schon ursprünglich in sie hinein einen ausgebildeten Geist, wenn auch zuerst noch schlummernd. Da steht dann die Seele hinter den von außen kommenden Empfindungen, ihre höhere geistigen Fähigkeiten, die ursprünglich in ihr liegen, entfalten sich und schalten nun mit den Vorstellungen nach Belieben. Hierbei setzt man ja alles voraus, was die Psychologie erklären soll, nämlich den entwickelten Geist nur zuerst im Zustande des bloßen Vermögens, der Potenz, der Latenz, noch nicht aktuell.

Und allerdings führt jede Seelenvermögenslehre auch die Lotzes zu diesem Gedanken. Könnte man sich denn die latenten Vermögen z. B. zu fühlen anders vorstellen, als ein System innerer Zustände? Lotze sagt z. B.: »kein noch so fein abgestuftes System von inneren Zuständen könnte die Seele zur Raumanschauung bestimmen, wenn diese nicht von Haus aus ein Vermögen hätte, räumlich vorzustellen.« Wie soll man sich ein solches Vermögen der Raumanschauung denken noch vor den fein abgestuften Sinnesempfindungen? Will man sich einen Begriff davon machen, so kann dies Vermögen gar nichts anderes sein, als ein mehr oder weniger fein abgestuftes System innerer intensiver Zustände; und die räumliche Anschauung muß also immer wieder aus der Wechselwirkung rein innerer an sich unräumlicher Zustände erklärt werden. Es ist die strenge Einheit der Seele selbst, eben weil sie ein einfaches Wesen ist, die alle ihre Zustände zu einer Einheit zusammenfassen muß, sie ist um ihrer Einheit willen befähigt und genötigt, eine Mehrheit von Farbenempfindungen in der Form des kontinuierlichen Nebeneinander vorzustellen.[1])

Dasselbe gilt von dem Gefühlsvermögen, die Seele ist befähigt und genötigt, gewisse Lagen der Vorstellungen z. B. der Klemme als Gefühl zu empfinden oder wenn man will mit einem Gefühl der Unlust zu beantworten. Nicht als trüge sie schon unabhängig von den Vorstellungen das Fühlen latent in sich. Vielmehr es entsteht erst mit der Wechselwirkung der Vorstellungen, eben weil die Vor-

[1]) Das Nähere bei C. S. Cornelius, Die Theorie des Sehens und räumlichen Vorstellens. S. 591.

stellungen und deren Verhalten die eignen Tätigkeiten der Seele selbst sind.

Weil also doch alle höheren geistigen Gebilde des Seelenlebens, wie z. B. das Fühlen auch nach Lotze nur aus einer Wechselwirkung verschiedener Tätigkeiten oder innerer Zustände der Seele erklärt werden können, so darf man in dieser Beziehung sagen, der Unterschied zwischen Lotze und Herbart ist kleiner, als es zunächst den Anschein hat; ja Lotzes Theorie bekommt überhaupt erst Zusammenhang, wenn sie im Sinne Herbarts verstanden wird, nämlich als eine Art Apperzeption. Was von den Anhängern der Vermögenstheorie als ursprüngliche Vermögen der Seele gedacht wird, kann in nichts als in einem, wenn schon nicht erworbenen System oder Komplex von inneren Zuständen bestehen; wir jedoch haben es als apperzipierende, und zwar nach und nach erworbene Vorstellungsreihen anzusehen. Daß es sich hier um Apperzeptionen handelt, kann man recht deutlich sehen an dem, was Schmidt S. 183 ff. auseinandersetzt, wie verschieden sich Kinder und Erwachsene verhalten beim Anhören einer Geschichte oder bei der Beschauung eines Denkmals. Was hier gesagt wird über die Auffassung, über die dabei gefällten Urteile, das erweckte Interesse, die sich bildenden Maximen u. a. gibt durchaus nichts anderes, als was jede Psychologie und Pädagogik aus Herbarts Schule dargelegt hat.

Man kann nun auch, namentlich, wenn man sich populär ausdrückt, sagen, das eigentliche Wesen des Menschen oder des Geistes bestehe in seinen apperzipierenden Vorstellungen. In ihnen offenbart sich und wirkt das, was der Mensch seinem geistigen Wesen nach ist. Wirkt also ein sogenannter Reiz zweiter Ordnung auf die apperzipierenden Vorstellungsgruppen, so müssen sich mancherlei neue Vorgänge, Gruppierungen, Gefühle, Begehrungen usw. erzeugen. Und diese letzteren Erzeugnisse darf man ansehen als die Antworten, die das eigentliche innere Wesen des Menschen, nämlich dessen apperzipierende Vorstellungsmassen gibt. Man kann sich demnach vom Herbartschen Standpunkt die Worte Lotzes aneignen: warum sollte die Seele nicht successiv in verschiedenen Perioden ihrer Entwicklung verschieden handeln, warum sollten nicht ihre eignen Zustände durch ihre zunehmende Mannigfaltigkeit ihr neue Rückwirkungen abgewinnen, zu denen die einfachen Gestaltungen derselben noch keine Veranlassung geben?«

Wenn man also fragt, was sind die Voraussetzungen für eine geistige Entwicklung? so hat man zuerst festzuhalten, daß die Seele nach dem, was sie ist, unveränderlich ist, sie beharrt als das,

was sie ist. Hingegen ist das, was sie tut, welche innere Zustände in ihr entstehen, sehr mannigfaltig, je nach den Umständen, nämlich je nach den äußern Ursachen. Würde durch die inneren Zustände die Seele selbst ihrer Natur nach verwandelt, so wäre keine Entwicklung möglich, dann wäre das Alte verschwunden, es würde keine Ansammlung innerer Zustände stattfinden können. Jede Entwicklung fordert, daß das Alte beharrt und Neues hinzukommt. Manchen erscheint das Beharren der Substanz als ein Hindernis der Entwicklung, auch Schmidt S. 93 spricht irrtümlicherweise von einer Starrheit der realen Wesen, allein wie überall Entwicklung nur stattfindet, wo wie im Organischen die letzten chemischen Elemente unveränderlich sich gleichbleiben, so auch im Geistigen. Nun kommt es aber nicht bloß auf Entstehung, Erhaltung und Ansammlung zahlreicher innerer Zustände an, sondern diese müssen untereinander eben um ihrer Gegensätze willen in mannigfaltige Wechselwirkung, Verbindung, Hemmung, Reproduktion usw. treten. Alles, was in der Seele geschieht, oder was dasselbe ist, alles was sie tut und leidet, trägt zu ihrer Entwicklung bei. Es versteht sich von selbst, daß man dabei nicht allein an Vorstellen oder intellektuelle Tätigkeiten zu denken hat, sondern ebenso an Gefühle und Begehrungen, Leidenschaften, Vernunft usw. Gibt es doch nach Herbart überhaupt keine festen Grenzen zwischen Denken, Fühlen und Wollen. »Diese Regungen des Gemütes laufen vielmehr unaufhörlich durcheinander. Es sind nur Abstraktionen, denen wir uns hingeben, es sind Benennungen a potiori, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen: Ich fühle, oder ein andermal ich begehre, oder wiederum ein andermal ich denke.« [1]) Wie kann man also sagen: nach Herbart bestehe die geistige Entwicklung in Entwicklungsfaktoren hervorgewachsen aus den Empfindungen und Vorstellungen, nicht aus dem Gefühl![2]) Oder gar S. 94: Volkmann und Ballauf hätten den engen Standpunkt des Herbartschen Intellektualismus aufgegeben und außer der Vorstellung das Gefühl als schöpferische psychische Grundkraft anerkannt!

Ferner trifft es die Sache nicht, wenn es S. 94 heißt: für die Annahme einer stufenweisen Weiterentwicklung des Bewußtseinsinhalts, wie er auf mechanische Weise entstanden ist, über den bloßen Mechanismus hinaus, ist in Herbarts Psychologie absolut kein Raum. Wenn gesagt wäre: für die Seele gibt es nach Herbart keine Entwicklung, so ließe sich dies allenfalls deuten, denn die Seele als ein-

[1]) Herbart, Psych. als Wiss. II. § 103 und Lehrb. d. Psychol. Nr. 58.

[2]) Schmidt, Ztschr. f. Phil. u. Päd. S. 100. Vergl. F. Franke, Herbarts Lehre vom Gefühl. Im 36. Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Päd. 1904. S. 257.

faches Wesen bleibt unveränderlich, anders aber wenn man die Seele als Geist, als Bewußtsein, als Trägerin der inneren Zustände ansieht. Da gibt es für Weiterentwicklung gar keine bestimmten Grenzen.

Wie steht nun hierzu Strümpell? Nimmt er auch ein zwiefaches Antworten der Seele an? Erklärt er auch die höheren seelischen Gebilde erstens aus den Vorstellungen als den Tätigkeiten der Seele und zweitens aus der Seelensubstanz? Trennt er die Seele von ihren eignen Tätigkeiten? Würde dies Strümpell tun, so verfiele er in denselben Widerspruch mit sich selbst, wie Lotze, einmal zu sagen, ein intensiv einfaches Wesen ist ganz ungeteilt wie es ist, tätig in jedem einzelnen seiner Zustände, und hinterher doch noch einen Teil der Seele als passiv zu denken. Ist so folgender Ausspruch zu verstehen: »daß sämtliche mechanischen Vorgänge schließlich nur dazu dienen, dem tiefern Inhalt der Seele die Anlässe zu seinem Hervortreten zu gewähren und dadurch Bewußtseinsinhalte und Formen ins Leben zu rufen, in denen die Seele ihre intelligible Natur ausprägt und in den Bahnen einer höheren, vollkommneren Bildung fortschreiten kann.«

Diese Worte könnten so gedeutet werden, als besäße die Seele, abgesehen von dem psychischen Mechanismus, noch eine intelligible Natur, und der niedere psychische Mechanismus wäre nicht die erzeugende Ursache, sondern nur die Veranlassung, daß die höheren latent vorhandenen Anlagen der intelligiblen Natur der Seele ausgelöst würden. Also etwa wie bei Kant die Kategorien, bei Locke die Reflexionen oder auch bei Lotze die Antworten auf die zweiten Reize.

Allein diese Ansicht weist Strümpell zurück. Er will nichts wissen von der »Annahme einer eignen von den Seelenzuständen abgelösten und neben ihnen wirkenden Kraft.« Dann aber bleiben als Ursachen der höheren geistigen Gebilde, sagen wir kurz, der Vernunft oder des Ich nur die elementaren Vorstellungen und deren Wechselwirkungen übrig. Die Natur der Seele kann er nicht als eine zweite Ursache ansehen. Diese ist ganz und ungeteilt in jeder Vorstellung tätig. Weil dies ein Faktor ist, der allen geistigen Vorgängen ganz gleichmäßig zukommt, so braucht er nicht besonders genannt zu werden. Setzt man doch auch nicht, wenn man mehrere Gegenstände dem Gewichte nach vergleicht, hinzu: natürlich ist hierbei Erdschwere gemeint, denn dies gilt als selbstverständlich. Darum hat Herbart ganz recht, wenn er für die weitere Ausbildung nur die Vorstellungen und deren gegenseitiges Verhalten nennt, und insofern die Seele selbst nicht etwa in den »Hintergrund tritt«,

sondern überall gleichmäßig hinzuzudenken ist. Das ist eben der Fortschritt HERBARTS über KANT und LOCKE hinaus. Nach KANT steht das Gemüt mit seinen Formen, nach LOCKE die Seele mit ihren Fähigkeiten des Vergleichens, Unterscheidens, Verbindens und Trennens den durch Sensation und Reflexion gegebenen Vorstellungen gegenüber und bildet aus diesen höhere Formen, komplexe Ideen. Also was die Vorstellungen selbst nicht vermögen, das leistet die Seele als ein unbekannter Faktor, der schon eine ausgebildete Intelligenz ist. Hier setzt man das zu Erklärende voraus, flüchtet in das asylum ignorantiae der Vermögen und meint, die Seele soll bewirken, was man nicht zu erklären weiß.[1])

Welche Ursachen gibt nun STRÜMPELL an, durch die der niedere psychische Mechanismus sich in den höheren entwickelt, da die Seelensubstanz selbst keine besondere Ursache ist? Ganz genau dieselben, auf welche HERBART hinweist, nämlich daß die geistigen Vorgänge möglichst selbständig, vom Leibe möglichst wenig gestört, sich nach ihrer eignen Natur entfalten können. »Das Gesetz der Kontinuität hat vorzugsweise den Erfolg, daß die Bewußtseinsinhalte, Empfindungen und Vorstellungen sich in solcher Weise verbinden und in derartige Abläufe geraten, daß die Seele, sobald dieselben ungestört und unvollständig stattfinden, in ihnen und durch sie in ästhetische Gefühle (überhaupt in die höheren Tätigkeiten) versetzt wird.« (Psych. Pädag.)

Das ist genau die Lehre HERBARTS. Damit die höheren geistigen Gebilde sich aus den niederen entwickeln, darf die Seele nicht so wie bei den Tieren in ihrer Entwicklng durch den Leib bestimmt werden. Die bestimmenden Einflüsse des Leibes müssen mehr zurücktreten. Dann können sich die geistigen Zustände nach ihren eignen Gesetzen ungestört entfalten. »Als das günstigste Verhältnis zwischen Leib und Seele haben wir dasjenige bezeichnet, worin die der geistigen Tätigkeit entsprechende organische Begleitung möglichst ungehindert von statten geht.«[2]) Man sehe keine Verschiedenheit zwischen HERBART und STRÜMPELL darin, daß HERBART von einer selbständigen

---

[1]) Vergl. DROBISCH, Über Locke, den Vorläufer Kants. In der Zeitschrift für exakte Phil. II. S. 14. Auch WAITZ a. a. O. S. 470 warnt vor der falschen Entgegensetzung der Seele und ihrer Tätigkeiten, »was gerade so verkehrt ist, als wenn wir die Lebenskraft des ganzen Organismus den Tätigkeiten der einzelnen Organe, die Natur ihren Produkten entgegensetzen würden.«

[2]) C. S. CORNELIUS, Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. S. 112. Ich bitte nachzulesen, was in dieser Zeitschrift 1896 S. 424 f. darüber nach HERBART und VOLKMANN angedeutet ist.

ungestörten Entwicklung der Vorstellungsreihen spricht, Strümpell von selbständiger Entwicklung der Seele. Beides ist verschieden nur im Ausdruck. Die Seele entwickelt sich, indem sie ihre Vorstellungen usw. entwickelt. Was die Vorstellungen tun und leiden, tut und leidet die Seele.

Das gilt auch, wenn Strümpell scheinbar abweichend von Herbart, eine unmittelbare Erkenntnis der Seele behauptet. Nach Herbart ist das An-sich der Dinge also die Qualität der letzten Elemente uns völlig unbekannt. Was wir von ihnen erkennen, sind ihre Beziehungen zu uns, nämlich ihre Wirkung auf unsere Seele. Ebenso ist uns die Qualität der Seele an-sich d. h. sofern sie gedacht wird abgesehen von jeder Beziehung unbekannt, bekannt sind nur ihre Tätigkeiten, ihre Vorstellungen, in denen ja unsere Erkenntnis eben besteht. Nun meint Strümpell: Meine Ansicht ist, daß sich hier mit Recht behaupten läßt, in den Tatsachen des Bewußtseins sei auch das Mittel einer wenigstens partiell adäquaten Erkenntnis der Natur der Seele gegeben.« (Einl. S. 320.) Es ist ja auch ganz richtig und von Herbart oft hervorgehoben, daß wir die Tätigkeit unserer Seele noch ganz anders erkennen, als die Tätigkeiten der andern realen Wesen, eben weil wir uns der Tätigkeiten unserer Seele unmittelbar bewußt sind. Unser Wissen, unser Bewußtsein ist ja weiter nichts als die Tätigkeiten der Seele selbst. Strümpell führt selbst ein Wort Herbarts aus dessen Einleitung S. 357 an: »Die Seele kennen wir in ihren inneren Zuständen unmittelbar durchs Bewußtsein, welches gar nichts anderes ist, als das Vorstellen selbst in seinen mannigfaltigen gegenseitigen Verhältnissen, während wir dagegen auf die inneren Tätigkeiten anderer Wesen bloß durch entfernte Andeutungen der Erfahrung hingewiesen werden.«

Will man nun unsere Vorstellungen oder unser Bewußtsein ein »partiell adäquates Erkennen der Seele« nennen, so hat man ja nicht unrecht, sofern ja die Seele ganz wie sie ist, dabei tätig ist. Allein uns sind doch nur diese unsere inneren Zustände gegeben, nicht gegeben, sondern erschlossen ist es, daß diese Zustände Tätigkeiten eines realen Wesens einer Substanz sind. Diejenigen, die dem aktuellen Seelenbegriff huldigen, machen diesen Schluß nicht, sondern glauben bei den bloßen Tätigkeiten als solchen stehen bleiben zu dürfen und zu müssen. Das Wesen der Seele erkennen wir also nicht. Über unmittelbares Innewerden, wie über das Vorhandensein der Vorstellungen, wäre kein Streit möglich. Und ebensowenig erkennen wir die ursprüngliche Qualität des Seelenwesens. Strümpell hebt ganz mit Recht hervor, »daß man eine solche Erkenntnis von

Dingen - an - sich überhaupt gar nicht verlangen muß, weil sie unmöglich ist.« (Einl. S. 318.) Natürlich ist sie unmöglich. Wollte man sich dem Gedanken hingeben, es erkännte jemand die Dinge-an-sich, so wäre ja seine Erkenntnis eben eine Beziehung zu den Dingen - an - sich. Es wären also nicht die Dinge - an - sich. d. h. nicht die Dinge ohne jede Beziehung. Allein im widerspruchsfreien Denken muß es immer festgehalten werden, daß die Dinge sind und zwar absolut sind auch ohne jede Beziehung, das ist jedoch ein Schluß, nicht Erfahrung. Wer etwa wie Lotze sagt: Sein ist Stehen - in - Beziehung, also das absolute Sein leugnet, wer den Schluß von dem Relativen auf das Absolute nicht zieht, der mag sagen: erkenne ich die Beziehungen der Dinge, damit erkenne ich sie selbst. Davon ist Strümpell weit entfernt. Weder daß die Seele ist, noch was sie ist, wird erfahrungsmäßig erkannt, sondern erschlossen. Es handelt sich also auch hier um eine Verschiedenheit im Ausdruck, wenn er von einer »wenigstens partiell adäquaten Erkenntnis der Natur der Seele« spricht. Die Natur der Seele drückt sich ja eben in ihren Tätigkeiten d. h. in unsern Vorstellungen aus.

Noch einige weitere Bemerkungen über das Verhältnis Strümpells zu Lotze. Schmidt stellt dies S. 101 so dar: Für Lotze besteht ein Dasein der Seele außerhalb ihrer Wirkungsweise, für Strümpell nicht. Ersterer kann sagen: die Seele hat Geist, sie hat Gemüt, letzterer hingegen: sie ist Geist, ist Gemüt.« Die Sache ist umgekehrt. Nach Lotze ist die Seele im Grunde genommen kein selbständiges reales Wesen, sondern nur ein Zustand im Absoluten. Ihm ist Sein soviel als Stehen-in-Beziehung. Die Seele hat also kein Sein außer oder vor ihren Tätigkeiten, sondern was sie ist, sind eben ihre Tätigkeiten oder Geist und Gemüt. Lotze spricht anfangs ganz als huldige er dem substantiellen Seelenbegriff, darum hat er ja lange Zeit für einen Herbartianer gegolten. Zuletzt aber hebt er jede einzelne Substanz auf und läßt nur die eine, das Absolute gelten. Und auch diese besteht ihm lediglich im Tun und Leiden. Ganz anders Strümpell. Er ist darin strenger Herbartianer, daß er die Seele betrachtet als reales Wesen, als eine Substanz, die ist und bleibt, was sie ist, ob sie in Relationen also in die Beziehungen zum Leibe verflochten wird oder nicht. Zu Geist und Gemüt entwickelt sie sich durch die Einwirkungen des Leibes und des Lebens. Sie hat also Geist und Gemüt. Über sein Verhältnis zu Lotze hat sich Strümpell in seiner Einleitung S. 363 sehr ausführlich geäußert und hat an ihm strenge Kritik geübt und zwar ganz vom Standpunkte der Herbartschen Philosophie aus. Gerade das tadelt er bei Lotze, daß nach ihm

das Sein sich in ein bloßes Geschehen auflöst und zuletzt alles nur Zustände eines Absoluten sind. Darum rechnet er Lotze zu den Pantheisten. »Lotze, heißt es S. 395, macht alle Dinge zu bloßen Zuständen einer einzigen unendlichen Substanz. Statt aber hierdurch das Unfaßbare der Sache faßbar und das Übergreifen des einen in ein anderes, was es doch nun einmal trotz aller vorausgesetzten Wesensgemeinschaft und Einheit ist und bleibt, wirklich denkbar gemacht zu haben, ist das Rätsel nicht bloß um einen Schritt weiter geschoben oder vielmehr in unzählige andere Rätsel vervielfacht, sondern auch ein Gedanke an die Spitze der Welt gestellt, durch den, wenn er wahr und realiter gültig wäre, sich die Welt in eine Monstrosität verwandeln würde. Nach der Natur meines Denkens und Fühlens gibt es nämlich keine ungeheuerlichere Vorstellung, als die, daß der gesamte bekannte und unbekannte Inhalt der Welt mit seinen unzähligen nach unzähligen Seiten und Verschiedenheiten vorhandenen Gegensätzen und Unvereinbarkeiten der Inhalt eines einzigen Wesens sein soll. Mit dieser Vorstellung wird nach meinem Dafürhalten alle Wissenschaft und alles, was ich als eine Bedingung derselben kenne, in sein Gegenteil verkehrt, und ich meine, daß eine eigenartige Individualität dazu gehört, nicht bloß den Gedanken einer solchen Welt für wahr und gewiß halten, sondern sich für solche Gewißheit sogar begeistern und in ihr seinen Seelenfrieden finden zu können. Mich stößt von der Weltansicht Lotzes schon der Umstand zurück, daß mir ein solches Wesen, wie das Absolute Lotzes, das als Gott gedacht werden soll, wie ein Automat vorkommt usw.«

Dieses Urteil über Lotze, welches ausführlich begründet wird, schließt nicht aus, daß, wie Schmidt S. 99 meint, das persönliche Verhältnis beider Gelelehrten ein freundschaftliches gewesen sei. Ebenso möglich wäre es, daß zwischen Herbart und Strümpell, trotzdem sein ganzes Denken im Gedankenkreise Herbarts sich bewegt, eine gewisse persönliche »Trennung«, wie S. 105 gesagt wird, oder Spannung sollte stattgefunden haben. Jedenfalls hat Strümpell jederzeit seine größte persönliche Verehrung gegen Herbart bekundet und es als ein großes Glück seines Lebens betrachtet, unter Herbarts Einfluß gestanden und sich entwickelt zu haben.[1])

[1]) Vergl. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. 1888. S. 10 ff. u. oft. Ferner: dem Andenken an J. F. Herbart 1876 in seinen pädagogischen Abhandlungen. Leipzig, Sigismund & Volkening. Hier spricht sich eine Hochachtung und Dankbarkeit gegen Herbart aus, wie sie nur je ein Schüler gegen seinen Lehrer gehabt hat. Ähnliche Äußerungen in Strümpells Vermischten Abhandlungen. 1897. S. 23.

Dadurch, daß ich die Lehre Strümpells von der freiwirkenden psychischen Kausalität nicht als eine Abweichung, vielmehr als einen andern Ausdruck der Herbartschen Gedanken ansehe, soll diese Lehre und die besondere Behandlung derselben durch Strümpell durchaus nicht als etwas Minderwertiges dargetan werden. Im Gegenteil, ich schließe mich hier ganz dem Urteil F. Ballauffs an: »Wie der Mensch, wenn das kritische Bewußtsein einmal in ihm erwacht ist, anfängt bewußt, regelnd und ordnend nach dem Gesetz des zu vermeidenden Widerspruchs einzugreifen in sein Vorstellungsmaterial, um sich den von außen stammenden, der Natur seines Seelenwesens eigentlich fremden und zufälligen Stoff trotz seiner unerschöpflichen, stets wachsenden Fülle dienstbar zu machen, so entspricht es augenscheinlich in noch viel höherem Grade dem Prinzip jeder inneren Entwicklung eines einfachen Wesens, daß die Seele die Herrin ihrer eignen selbsterzeugten Gefühlserregungen werde, daß die ursprünglich bestehende Passivität diesen gegenüber sich umwandle in eine höhere Aktivität, daß an die Stelle des blind wirkenden psychischen Mechanismus das trete, was Strümpell mit treffendem Ausdruck eine freiwirkende Kausalität nennt. Man kann sich diesen Ausdruck zu eigen machen, ohne von dem Grundsatz abzuweichen, daß jeder Bewußtseinszustand, sei er, welcher er sei, ebenso wie jedes andere Ereignis ein notwendiges Ergebnis aller in Betracht kommenden Umstände ist, so viele derselben sich auch unserer Wahrnehmung entziehen mögen. Trotzdem wird man anerkennen müssen, daß sich einem Bewußtseinszustande, dessen hervorragendstes Merkmal ein aus den Gefühlen des Wertes oder Unwertes entspringendes Billigen und Mißbilligen, Vorziehen oder Verwerfen ist, im Reiche des bloßen gleichgültigen Seins und Geschehens schlechterdings nichts an die Seite stellen läßt.«[1]) Und man kann hinzusetzen, für ein so anders geartetes, neues Ereignis, wie das höhere Geistesleben ist, darf man mit Recht eine neue Bezeichnung wählen. So wie man auch für eine besondere Art des Addierens einen neuen Namen das Multiplizieren und für eine besondere Art des Multiplizierens den Namen Potenzieren gebraucht. Ob aber der Ausdruck freiwirkende Kausalität besonders passend ist, dürfte die Frage sein, weil er zu Mißverständnissen Anlaß gibt. (Ziehen a. a. O. S. 71 nennt dies ein hölzernes Eisen.) Warum begnügt man sich nicht mit dem Worte Vernunft?

---

[1]) F. Ballauff, Entstehung und Bedeutung des Gefühls im Leben der einheitlichen Seele mit besonderer Rücksicht auf die praktischen Ideen Herbarts. Aurich 1898. S. 32.

Darin ist ja das Ich, und dessen Freiheit von dem niederen Mechanismus und die Fähigkeit eingeschlossen, Gründe und Gegengründe zu vernehmen und sich darnach, also auch nach Ideen, zu richten.

Daran wird ja keiner Anstoß nehmen, daß auch die Vernunft sich sozusagen aus der Unvernunft entwickelt. Das ist das Wesen aller Entwicklung, daß deren Endglied anders geartet ist als die Anfangsglieder, aus denen es sich entwickelt hat. Überall wo Entwicklung herrscht, im Einzelgeist, wie bei Staatengebilden, in der Kunst, Wissenschaft, Kultur, Sittlichkeit geht das Höhere aus dem Niederen hervor; ist der Gang umgekehrt, so spricht man von Vorfall. Manche nehmen Anstand, eine Entwicklung des Höheren aus dem Niederen zuzugeben, sie fürchten, die Würde des Höheren leide durch den geringen Ursprung. »Wir begreifen es, wie abstoßend es im ersten Augenblick einem Kenner und Liebhaber der griechischen Schönheit sein muß, den Hermes auf den indischen Hund der Unterwelt zurückgeführt zu sehen. Aber soll ihn nicht andrerseits auch bald die höchste Bewunderung vor der Schöpferkraft des griechischen Schönheitssinnes erfüllen, welcher aus einem Scheusal die herrliche Göttergestalt hervorzubilden gewußt hat.« [1])

So wird man auch den menschlichen Geist bewundern müssen, daß er sich aus sehr geringen Anfängen, aus den Sinnesempfindungen verhältnismäßig hoch entwickelt hat und in jedem Kinde von neuem entwickelt, und in einer Laura Brigdman sogar mit Hilfe nur eines Sinnes! Aber wie manchem der geringe Ursprung der geistigen Entwicklung anstößig ist, so auch die Art, wie die Entwicklung geschieht und zum andern, wie dieselbe erklärt wird. Manche sähen es lieber, wenn zu solcher Entwicklung neue höhere Kräfte hinzugenommen würden. Es gilt hier dasselbe, was Herbart in der Rede über den Hang der Menschen zum Wunderbaren (Einl. I. S. 98) von der Astronomie sagt: »Sie erklärt nicht bloß, was wir bewundern wollten, sie erklärt es auch so einfach, so dürftig, so gemein, so mechanisch, so tot, so materiell — daß man deutlich sieht, sie hat bloß auf ihren Gegenstand und nicht im mindesten auf unsere romantische Poesie Rücksicht genommen. Wenn sie jedem Gestirn einen leitenden Engel mitgäbe, der mit liebreichen Blicken die andern Engel anschaute und seine Bahn so wählte, daß er seinen himmlischen Freunden Platz genug ließe, und doch sich nie des Genusses beraubte, sie im Auge zu haben und sie mit seinen Strahlen zu küssen — eine solche Er-

[1]) Näheres Zeitschrift f. Philos. u. Pädag. 1898. S. 175. Oder O. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. S. 176.

klärung würde sich eher hören lassen, als die beständige Wiederholung des umgekehrten Quadrates der Entfernung, des radius vector und der von ihm durchlaufenen Flächenräume, der parallaxen Refraktionen und Aberrationen samt allen Kurven, Gleichungen, Tafeln und Korrektionen, welche allerdings ebenso viele Fesseln sind für jeden, welchem es nicht beliebt zu denken, sondern zu phantasieren ....« Ebenso weiß die Psychologie immer nur von Vorstellungen, Hemmungen, Gegensatz, Verschmelzung, Reproduktion, Apperzeption usw. zu reden und muß hoffen, mit diesen anfänglich einfachen Gesetzen auch die höchsten mit Recht bewunderten geistigen und sittlichen Erscheinungen der einzelnen wie der Gesellschaften zu begreifen. Aber freilich man vergesse auch nicht die überaus große Menge, Mannigfaltigkeit und Verbindungen der geistigen Elemente, auf welche jene Gesetze Anwendung finden!

Übrigens ist es bemerkenswert, daß hinsichtlich des besprochenen Punktes nämlich über den Zusammenhang der niederen und höheren psychischen Vorgänge TH. WAITZ und STRÜMPELL sich der gerade entgegengesetzten Auffassung bei HERBART hingeben. Nach STRÜMPELL hat HERBART beides, höheres und niederes geistige Leben nicht genug geschieden, das höhere gehe zu sehr im bloßen Mechanismus unter. WAITZ meint nun gerade, HERBART habe Logik und Psychologie in Widerspruch gesetzt, für die Logik und für die Ethik behaupte HERBART das Vorhandensein von Begriffen und Grundsätzen im menschlichen Geiste, welche in Rücksicht ihrer Gültigkeit unabhängig sein sollen von den psychologischen Gesetzen; seine Psychologie müsse konsequenterweise dies leugnen; in der Logik und Ethik behaupte er die Apriorität einiger Begriffe und Grundsätze, in der Psychologie die Aposteriorität aller. »Ohne Zweifel ist hierein ein Rest des noch nicht vollständig überwundenen Kantianismus zu erkennen.« [1])

Dieses Mißverständnis berichtigt übrigens WAITZ sofort, indem er hervorhebt, es sei etwas anderes die Grundsätze der Logik (und Ethik) anzuerkennen und anzuwenden und etwas anderes diese Sätze psychologisch nach ihrer Entstehung zu erklären. Und WAITZ selbst gibt im folgenden eine Erklärung der logischen Sätze ganz und gar im Sinne und auf Grund der HERBARTschen Psychologie. [2])

Schon aus dem Umstand, daß WAITZ an diesem Punkte bei HERBART zuviel Kantianismus sieht, STRÜMPELL hingegen zu wenig,

---

[1]) WAITZ a. a. O. S. 543.

[2]) Vergl. Ztschr. f. ex. Ph. XVII. S. 212.

legt die Vermutung nahe, beide haben nicht richtig gesehen; der Anstoß sei nicht von Herbart gegeben, sondern von seinen Schülern genommen.

Zum Schlusse noch die Bemerkung: In dem Verhältnisse zwischen Herbart und Strümpell sind hier nur äußerst wenig Punkte zur Erörterung gekommen. Ganz unbeachtet sind die großen weiten Gebiete geblieben, die Strümpell ganz im Sinne Herbarts und zwar mit außerordentlichem Geschick bearbeitet hat, wie die Geschichte der Philosophie, die Ethik, Politik, Pädagogik, Religionsphilosophie u. a.

Einige Gedanken der vorstehenden Abhandlung noch etwas weiter auszuführen, dazu gibt Herr Moosherr in seiner Rede: Kant und die moderne Pädagogik[1]) Anlaß. Hier wird ganz ähnlich wie von einigen Schülern Strümpells an Herbart das bemängelt, daß in dessen Psychologie nur immer die Vorstellungen in Wirksamkeit treten, aber der seelische Hintergrund wenig oder gar nicht in Betracht komme. Unter dem seelischen Hintergrund versteht nun Moosherr das, was Kant das Gemüt mit seinen Formen und Kategorien nennt. »Die produktive Einbildungskraft, die aus dem tiefsten Grunde der Seele, dem rätselhaften, unzugänglichen und unerklärbaren Kern unseres Wesens heraus schafft.« S. 73.

Daß Kant dergleichen Anschauungen hegte, daß er sich nicht hinein finden konnte, den abstrakten Raum aus den einzelnen räumlichen Formen, oder den Begriff der Kausalität von einzelnen ursächlichen Beziehungen abzuleiten, vielmehr so allgemeine Begriffe, wie Raum, Zeit, Kausalität und die übrigen Kategorien ursprünglich und »nicht erworben« als Inventar des Gemütes ansehen konnte, das lag an der Wolfschen Psychologie, gegen die Kant leider nie kritisch verfahren ist. Darnach war es freilich nicht möglich einzusehen, wie aus Einzelnem das Allgemeine, aus sehr einfachen Seelenzuständen die überaus zusammengesetzten höheren Geistestätigkeiten sich entwickeln konnten. Es blieb nichts anderes übrig als das, was wir jetzt als langsam erworbenes Ergebnis einer langen Entwicklungsreihe erkennen, für ein ursprünglich Vorhandenes zu betrachten. Sieht man die Seele nämlich als eine Art passiven Spiegel an, der die gegebene Welt in sich abbildet, dann ist es natürlich, zu meinen, die in der Seele aufgenommenen Bilder müßten auch bleiben, wie sie aufgenommen sind. Wenn diese Bilder nun doch tatsächlich zu neuen Gruppen, Formen, Kategorien verwandt werden, so muß noch

[1]) In der schweizerischen pädagogischen Zeitschrift von Fritschi. XIV. Heft II. 1904. S. 65.

eine »produktive Einbildungskraft« hinzukommen, die die aufgenommenen Bilder formt und gruppiert. Jeder starre Sensualismus bedarf einer solchen innern Formungskraft.

Gegen diesen Dualismus hilft allein der moderne Entwicklungsgedanke, wie ihn Herbart begründet und ausgeführt hat. Man könnte hier an ein Wort E. Du Bois-Reymonds denken: »man erwähnt und liest Voltaire so wenig, weil seine Gedanken Gemeingut geworden sind.« Das gilt heutzutage von der Art, wie Herbart den Entwicklungsgedanken durchführt. Das Eigentümliche des in alle Poren unserer Wissenschaften eingedrungenen Entwicklungsgedanken besteht darin, daß gezeigt wird: das Endglied einer Entwicklungsreihe ist oft, ja meist ganz anders, als die Anfangsglieder waren. Von außen angesehen, scheint das Endglied nimmermehr aus den Anfangsgliedern zu folgen. Es gehört eine genaue Analyse des Zusammengesetzten dazu, es in seine Bestandteile in Gedanken aufzulösen und aus diesen synthetisch zusammenzusetzen. So versucht Herbart in der Metaphysik das Räumliche aus dem Unräumlichen, die Materie aus den immateriellen einfachen Wesen, das Undurchdringliche aus dem Durchdringlichen, die Kraft aus dem abzuleiten, was einzeln gedacht, keine ursprüngliche Kraft hat.

Ähnlich in der Psychologie. Das Zusammengesetzte wird aus dem Einfachen erklärt, die allgemeinen Begriffe aus den einzelnen, die Vorstellung des Raums aus den einzelnen Raumformen, das Denken aus den Assoziationen, das Selbstbewußtsein, das Ich aus dem Zusammenwirken solcher Elemente, die für sich nicht selbstbewußt sind, die Einheit des Bewußtseins aus der Wechselwirkung der vielen Vorstellungen in einem realen Wesen, die Gefühle, der Wille aus Ursachen, die an sich selbst nicht Gefühle oder Begehrungen sind. »Alle unsere Kenntnis stammt aus Vorstellungen, die ursprünglich nichts weniger als Erkenntnis waren.«[1]) Wer mit dem Entwicklungsgedanken nicht vertraut ist, wie Kant, dem scheint dies ganz unmöglich. Wir aber sind an den Gedanken gewöhnt, daß wie in jeder chemischen Verbindung etwas Neues sich erzeugt, was nicht in den einzelnen Elementen liegt, noch vielmehr in einer langen, aus Millionen Gliedern sich zusammensetzenden Entwicklungsreihe die Endglieder anders geartet sind als die Anfangsglieder.

Daß Kant auf dem alten Standpunkt blieb, ist nicht zu verwundern, aber daß die neueren Kantianer darauf beharren, habe ich

[1]) Herbart. III. S. 285. Metaph. § 100. Vergl. auch Ztschr. f. Philos. u. Päd. II. S. 85 ff. und VII. S. 185 ff.

als einem Beispiel an Natorp gezeigt, der in das Kind schon alle Kategorien vor aller Erfahrung hineindenkt.[1]) Etwas Ähnliches begegnet Moosherr. »Das gesamte Bewußtsein bei Herbart macht nicht mehr den geistigen Quell und Mittelpunkt unseres Wesens aus, sondern ist selbst erst Resultat, die Summe unzählig vieler kleiner Bewußtseien. Durch diese Zerlegung, dieses Auseinandertreten eines einheitlichen Aktes in viele Einzelelemente mag es denn kommen, daß der Herbartschen Didaktik als solcher ein gewisser entschiedener, durchschlagender, schöpferischer Zug fehlt. Die Einheit der Bildung geht eben nicht vom spontanen formgebenden Ichbewußtsein aus, sondern von den Gesinnungsstoffen, dem Gedankenmaterial, das von außen an uns herangebracht wird.« S. 69. Man sieht, der Verfasser kann sich nicht in den Gedanken finden, daß das Ich aus dem Nicht-Ich, das Spontane aus dem Nicht-Spontanen folgt. Freilich muß anfangs die Einheit des Ich aus dessen einzelnen Bestandteilen, das Spontane aus dem Zusammenwirken vieler nicht spontan wirkenden Elemente, gebildet werden. Ist es aber gebildet, dann ist damit etwas Neues entstanden, welches als solches nicht in den einzelnen Teilen lag. Und das Neue, das Ich ist eine neue Gesamtkraft, nunmehr spontan d. h. nach inneren Gründen auf den von außen kommenden oder von innen sich erhebenden Gedankenstoff gestaltend, apperzipierend einzuwirken.

Aber man gebe sich einmal dem Gedanken des Verfassers hin. Da hat man, wenn seine nur angedeuteten Gedanken einigermaßen durchdacht werden, alle die Widersprüche, die in der Annahme ursprünglich vorhandener Kategorien, realer allgemeiner Begriffe, Seelenvermögen usw. liegen, beisammen. Der Verfasser selbst spricht S. 68 von einer Fähigkeit, die völlig substratlos ist und die mannigfaltigen und wechselnden Vorstellungen verbindet. Diese leere, inhaltslose Fähigkeit ist unabhängig von aller Form, ist in der inneren Erfahrung nicht anzutreffen, ist unerklärbar und unerforschlich, ist aber doch vor aller Erfahrung vorhanden und macht Erfahrung erst möglich.

Die beginnende Wissenschaft nimmt meist die fertig gegebenen Formen als etwas Ursprüngliches, nicht weiter zu Erklärendes an. Der Fortschritt aller Wissenschaft besteht darin, diese Formen namentlich die im Kulturmenschen ausgebildeten Formen der Anschauung und des Denkens anzusehen als nicht ursprünglich, sondern als erworben, als späte Ergebnisse einer langen Entwicklung.

---

[1]) Ztschr. f. Philos. u. Päd. 1901. S. 5 ff.

Also alles, was KANT als apriorische Kategorien, oder als fertiges, ausgebildetes Gewissensurteil betrachtete, das gilt nach HERBART als erworben, als Erzeugnisse aus einer langen Reihe vieler Denk- und Urteilsversuche. Was KANT Axiom ist, ist für HERBART Problem. Was für Kant das Erste ist (die Kategorien), ist für HERBART das Letzte. MOOSHERR meint hier HERBART zurücklenken zu müssen auf die Apriorität der Kategorien. Und dadurch glaubt er die HERBARTsche Pädagogik vertiefen zu können. Sie werde dann mehr einen innerlichen Charakter bekommen, der mehr Einfluß gewinnen werde auf die Gestaltung und Übung der apriorisch im Menschen angelegten Dispositionen, und nicht wie bei HERBART bloß durch äußere Zufuhr von Vorstellungen zu bilden suchen.

Ist dies so?

Gesetzt, der Mensch trage in sich gewisse Kategorien des Denkens und Maximen des Handelns. Diese sollen nicht entstanden sein von außen, sondern sind nach der nativistischen Ansicht überhaupt nicht erworben und nicht zu erwerben. Ist es möglich, daß ein Erzieher auf diese vorhandenen oder sich aus sich selbst heraus entwickelnden Formen Einfluß hat? Ihrem Begriff nach können diese gar nicht erworben, weder gebildet noch ausgebildet werden.

Nun freilich wird gesagt: die Formen sind blind ohne Anschauung. Erst durch die einzeln gegebenen Vorstellungen werden sie zur Tätigkeit geweckt und geübt. Das ist ein Zugeständnis, was man der Erfahrung macht, was aber streng genommen durch die Theorie der nicht erworbenen, sondern apriorischen Formen ausgeschlossen ist. Doch stellen wir uns auf diesen Standpunkt.

Also der apriorische Besitz ist nur Disposition und muß von außen durch Vorstellungen »angefacht, angeregt, eingeleitet« werden, wie der Verfasser sagt. Dieses Anfachen besteht nicht bloß darin, daß »das innere Lebensfeuer« sich erhebt und tätig ist, sondern es muß auch von außen gelenkt und geübt werden. Nicht bloß daß die Kategorien erwachen und wirken, sondern auch wie sie wirken, muß von außen kommen.[1]) Damit kann sich der Pädagog begnügen. Er wird sagen: mögen die Kategorien erst durch das Leben und den Unterricht gebildet, also erzeugt werden oder nur geweckt, ausgelöst, ausgebildet, meine Aufgabe ist immer dieselbe, nämlich die Vorstellungen so zu geben, daß die inneren Formen allmählich in der rechten Weise wirksam werden.

---

[1]) Weiter ausgeführt im XXXI. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. Seite 77.

Der Pädagoge kann die Theorie der Kategorien dahingestellt sein lassen, seine Aufgabe ist immer die, die ihm HERBART gestellt hat, durch Regierung, Unterricht und Zucht auf das Gemüt zu wirken. Zwei Pädagogen, von denen der eine Kantisch, der andere Herbartisch dächte, sind ganz einig hinsichtlich des Zieles und hinsichtlich der Mittel, diesem Ziele sich zu nähern.

Gegen den Verfasser gilt hier dasselbe, was gegen die Voluntaristen gilt, die als Kern der Person einen Willen ansehen, der auch nicht erzeugt werden kann, sondern ursprünglich vorhanden sein soll. Dieser unbewußte Wille soll nun aber geweckt, angefacht und gelenkt werden. Wodurch? »Nur mit Hilfe der Vorstellungen kann das Wollen eines einzelnen auf andere einzelne hinüberwirken und so in ein gemeinsames Wollen sich umwandeln; und nur durch die Vorstellungen empfängt hinwiederum der einzelne Einwirkungen von seiner Umgebung. Die Mitteilung der Vorstellungen geschieht durch die Sprache.«[1]) So sagt nicht HERBART, so sagt WUNDT. Der Pädagoge könnte damit zufrieden sein, er würde es aber einen falschen Intellektualismus nennen, wenn man meinen wollte, so ohne weiteres werde durch Mitteilung von Vorstellungen auch der entsprechende Wille erzeugt oder übertragen oder ausgelöst werden. Der Pädagoge weiß, wieviel Mittelglieder der Weg von der Vorstellung zum Willen bedarf. Der Verfasser hat recht, wenn er sagt: »Wir können den sittlichen Willen nicht anlehren, die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler übertragen. Der Schüler ist selber spontanes Subjekt, Vermögen, Wille. Also handelt es sich in aller Pädagogik letztes Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung des Lebenswillens . . .« Muß dies den Herbartianern noch gesagt werden? Es ist wohl von ihnen kaum ein Gedanke so oft wiederholt — wie es scheint immer noch nicht oft genug — als der, daß man nicht ohne weiteres Wille und Tugend anlehren könne. Eben daraus folgt ja das, was die Herbartianer als die Hauptaufgabe der Pädagogik betrachten: da ich doch nur durch Worte und Gewöhnung auf den Zögling einwirken kann, wie muß dies geschehen, damit er werde, was er werden soll?

Was MOOSHERR von der Pädagogik im Sinne KANTS sagt, ist ganz genau das Ziel HERBARTS: »Aus dem Geist des Kantischen Systems heraus tut sich ein bewegteres Unterrichtsziel auf. Da ist der Schüler

---

[1]) Näheres im XXXI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Seite 91.

nicht abhängig von der Vorstellung, sondern er erzeugt sie selbsttätig mit, er muß formen, will er innere Formung erhalten, er muß seine Kraft anspannen, will er etwas wissen, frei verfügen über seinen Stoff.« S. 70. Das ist unser Ziel auch. Aber wodurch kann es erreicht werden? Wie kann man auf die inneren Formen einwirken? Durch Vorstellungen, durch mehrere Beispiele wird die abstrakte Regel gewonnen, oder auch die Willensmaxime. Anfangs haftet sie am Material, durch welches das Abstrakte gewonnen wird. Allmählich löst es sich von den einzelnen vielen Vorstellungen und wird das, was nach Kant von vornherein vorhanden sein soll: innerlicher Besitz, innerliche Bestimmung. Einen andern Weg zur inneren Bildung als durch Regierung, Unterricht und Zucht kann Moosherr auch nicht vorschlagen.

Hat — so drückt sich Herbart etwa aus — hat der Erzieher zuerst nur Einfluß auf das Pferd (die Umgebung), welches den Zögling trägt, so soll er dann suchen Einfluß auf den Zügel zu bekommen, der das Pferd lenkt, dann auf die Hand, die den Zügel führt und endlich auf den Willen, der die Hand regiert.

Moosherr benutzt den Hinweis auf Kant, um als Ziel der Erziehung das Innere, die eigene Persönlichkeit, das eigene Wollen des Menschen zu betonen. »Tüchtige Selbstbetätigung, inneres Miterleben und Miturteilen des Schülers, spontanes Wirken ist das Ziel des Unterrichts.« S. 69. Allein dies hat ihm Herbart schon längst vornweg genommen. Denn Charakterstärke der Sittlichkeit oder der Charakter als Herr des Verlangens im Dienste der Ideen — was ist das anderes, als was dem Verfasser als Ziel vorschwebt!

Freilich in einem Punkte, den er nur ganz flüchtig andeutet, geht er weit hinter Herbart und Kant zurück, wie er selbst erkennt. Je mehr der Mensch in sein Inneres einkehrt, um so mehr, heißt es S. 73, offenbart sich das göttliche Leben selbst. Das ist ein Gedanke des indischen Pantheismus: Dringe in dein Selbst, so dringst du in das Selbst der ganzen Welt ein, denn es gibt nur ein Selbst. Ob das gemeint ist? Der Verfasser hat recht, wenn er sagt: daß dies nicht der Kantischen, sondern der Gedankenwelt Fichtes angehört.

Der Religionsunterricht in den Oberklassen höherer Schulen

Von

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach i/S.

»Der Reichtum der Welt besteht in ihren originellen Menschen. Die Geschichte der Menschen, die sie trug — dies ist die Summe ihrer Kraft, ihr geheiligtes Eigentum.« Carlyle.

Es ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß sich die Stimmen mehren, die mit dem herrschenden Betrieb des Religionsunterrichts unzufrieden sind. Unzufriedenheit ist immer ein Zeichen dafür, daß neue, höhere Maßstäbe sich Geltung zu verschaffen suchen. Nur eine Zeit, die keine Ideale hat, die über ihren Leistungen stehen, wird mit sich zufrieden sein. Für den Religionsunterricht scheint in unsern Tagen eine solche Zeit selbstzufriedener Ruhe endlich vorüber zu sein. Seit dem alarmierenden Artikel, den BONUS in der Christlichen Welt veröffentlicht hat, haben sich die Stimmen, die ihre Unzufriedenheit offen kund gaben, gemehrt,[1]) und die Zahl derer, die ihnen beistimmen, ist zweifellos sehr groß. Erst vor kurzem lasen wir in dieser Zeitschrift, daß LICHTWARK zu den Lesern eines weit verbreiteten Blattes von einem »Medusenangesicht der Schule« geredet und dem Religionsunterrichte den Vorwurf gemacht hat, er habe mit seiner schulmäßigen Behandlung der Religion »wesentlich mitgewirkt, die religiöse Empfindung und Sehnsucht zu töten und damit ein irreligiöses Geschlecht zu erziehen«. Doch beim bloßen Klagen kommt nichts heraus, darum muß die Losung heißen: Besser machen!

Aber wo soll man mit dem Bessermachen anfangen? Natürlich von unten! lautet die Antwort. Dem Volke vor allem muß die Religion erhalten werden. Hier ist besonders in unsern Tagen die Gefahr am größten. Wir sehen es ja mit erschreckender Deutlichkeit, wie

[1]) In seiner allgemeinen Pädagogik (S. 63) sagt ZIEGLER: »Unser Religionsunterricht befindet sich notorisch in einem übeln Zustande, namentlich auf unseren höheren Schulen pflegt er vielfach tief im Argen zu liegen, geradezu miserabel zu sein.« Über den Konfirmandenunterricht heißt es S. 67: »Auch wäre es der Mühe wert, den Konfirmandenunterricht der Geistlichen einmal auf seine pädagogische Form und seinen pädagogischen Wert hin von einem Sachverständigen prüfen zu lassen: ich glaube, die Resultate wären fürchterlich.«

finstere Mächte allerorten an der Arbeit sind, unserem Volke die Religion zu rauben und einen öden Materialismus an die Stelle zu setzen, der das Herz kalt läßt und der Sittlichkeit das festeste Fundament raubt. Darum muß sich die Aufmerksamkeit aller, die es mit unserem Volke gut meinen, zunächst dem Religionsunterrichte der Volksschule zuwenden und hier die bessernde Hand anlegen. — So einleuchtend dieser Gedankengang auf den ersten Blick zu sein scheint, ganz richtig ist er doch nicht. Es ist eben nicht so, daß die Besserung immer da anfangen müßte, wo der Schaden am handgreiflichsten zu Tage tritt. Vielmehr gilt es, die Wurzeln des Übels aufzusuchen und Verirrungen da vor allem zu bekämpfen, wo sie ihren Ursprung haben. Nun ist aber ganz klar, daß die materialistische, religionsfeindliche Stimmung, die wir bei den unteren Ständen beobachten und beklagen, in diesen Kreisen nicht entstanden ist, vielmehr weiß jeder, der die Geschichte des geistigen Lebens und die Literatur der Gegenwart nur etwas kennt, daß es vielmehr gewisse Kreise der Gebildeten waren, in denen es zum guten Tone gehörte, über Religion zu spotten und mit Atheismus und laxer Moral zu renommieren. Noch heute hat der Atheismus zweifellos verhältnismäßig die meisten Vertreter unter den »Gebildeten«. Von dort aus ist diese Weltauffassung und die damit verbundene Gesinnung zu den sogenannten arbeitenden Klassen allmählich durchgesickert und fängt nun in unseren Tagen an, ihre Konsequenzen zu ziehen, vor denen den eigentlichen Urhebern schaudert. Will man daher einer Religion und Sittlichkeit gering schätzenden Gesinnung bei den untern Volksklassen steuern, will man retten, was noch zu retten ist, so muß man vor allem bei den Gebildeten, bei den führenden Gesellschaftsklassen den Sinn für Religion und Sitte neu beleben. Die Schule — das weiß ich sehr wohl — kann hier nicht alles, ja vielleicht nicht einmal etwas besonders Wesentliches tun; aber das Ihre soll sie ganz tun. Was sie bei verständiger Benutzung der ihr zu Gebote stehenden Mittel und Kräfte leisten kann, das ist sie auch zu leisten verpflichtet. Jetzt mag ja vielfach für den Unterricht unserer höheren Schulen zutreffen, was Hillebrand einmal sagt: »Was nach dem 14. oder 15. Jahre von Religion vordemonstriert wird, läuft vom Geiste unserer Jünglinge ab wie das Wasser vom Regenmantel.« Aber wenn dem so ist, muß es denn immer so bleiben? Ja wenn es keinen andern Weg für die religiöse Jugenderziehung gäbe als den des Vordemonstrierens, den man jetzt zu gehen pflegt, so würde ich selbst jede Hoffnung auf Besserung aufgeben. Aber warum soll denn auf jeden weiteren Versuch verzichtet werden, weil der erste Weg,

den man auf Grund einer verkehrten Psychologie einschlug, nicht zum Ziele führte?

So sehr ich also auch von der Wichtigkeit des Religionsunterrichts in der Volksschule durchdrungen bin, so scheint es mir doch noch viel wichtiger zu sein, daß endlich mit der Reform des Religionsunterrichts an höheren Schulen ein Anfang gemacht werde. Ja ich bin der Überzeugung, daß die Besserung des Religionsunterrichts der Volksschule erst dann eine gründliche werden kann, wenn die höheren Schulen sich endlich entschließen, dem herkömmlichen Schlendrian der Doziererei energisch den Laufpaß zu geben und statt dessen ernstlich bei Pestalozzi und Schleiermacher in die Schule zu gehen. Denn mit der Erziehung der Religionslehrer muß der Anfang gemacht werden, wenn die religiöse Volkserziehung eine bessere werden soll. Die beste Methodik des Religionsunterrichts kann nichts wirken, wenn der Seminarist nicht während seiner Seminarzeit für Religion gewonnen, wenn nicht wenigstens der Keim zu späterem religiösen Leben ihm in die Seele gepflanzt wurde. Und wie beim Volksschullehrer so ist es auch beim Pastor. Was die Schule versäumt hat, kann die Universität nie ganz nachholen. Ein Pfarrer, der in seiner Jugend einen verkehrten Religionsunterricht erlitten hat, wird selten im Konfirmandenunterricht den richtigen Weg einschlagen und den rechten Ton treffen, wo es gilt, in der Fortbildungsschule oder im Jünglingsverein auf die heranwachsende Jugend religiöserziehlich einzuwirken.

Von ganz besonderer Wichtigkeit ist der Unterricht in den Oberklassen. Denn hier hat es der Lehrer mit jungen Leuten zu tun, bei denen sich die ersten Regungen selbständigen geistigen Lebens zu zeigen pflegen. Auf den oberflächlichen Beobachter machen die Zöglinge, bei denen diese Entwicklung beginnt, oft den Eindruck großer Gleichgültigkeit und Teilnahmlosigkeit; aber das ist meistens bloßer Schein. In Wahrheit will der Schüler den Lehrer nur nicht hineinschauen lassen in das unklare, gärende Innenleben einer Seele, die die ersten unvollkommenen Versuche macht, auf eigenen Füßen zu stehen und mit eigenen Fittichen zu fliegen. Darum versteckt sich besonders der reifere Zögling der Oberklasse gern hinter eine gewisse kühle Zurückhaltung, die das, was der Unterricht bietet, gedächtnis- und verstandesmäßig aufnimmt und korrekt reproduziert, ohne den Lehrer merken zu lassen, wie groß oft die Kluft ist zwischen dem, was der Mund spricht, und dem, was das Herz fühlt und der Kopf denkt. Aber gerade in dem, was der Schüler so verbirgt, liegen die ersten Ansätze und Keime der Weltanschauung, die für das

künftige Leben von entscheidender Bedeutung sein wird. An einem Gymnasium, das berühmt war durch eifrige Pflege strenger Rechtgläubigkeit, gab vor einer Reihe von Jahren der Deutschlehrer, der das Vertrauen der Schüler in hohem Maße besaß, im Anschluß an die Lektüre von Goethes Wahrheit und Dichtung den Primanern das Thema: »Meine religiöse Entwicklung«. Und was zeigten ihm die Aufsätze? — Keine Spur von dem religiösen System, was im Unterricht vorgetragen und eingeübt wurde, wohl aber eine Fülle von Zweifeln der verschiedensten Art und daneben schüchterne Versuche, sich aus den Anregungen, die die Lektüre der Klassiker geboten hatte, eine eigene Weltanschauung aufzubauen. Ähnliches berichtet auch Bismarck über die geistige Verfassung, in der er sich beim Abgang vom Gymnasium befand. Und sehr viele von denen, die höhere Schulen besucht haben, werden von verwandten Erlebnissen und Erfahrungen zu erzählen wissen. Man geht also sicher fehl, wenn man bei Schülern der Oberklassen höherer Schulen Gleichgültigkeit gegen alle die Gesamtweltauffassung berührenden Fragen voraussetzt. Gerade das Gegenteil ist meistens der Fall. Um so beklagenswerter ist es daher, wenn der Religionsunterricht gerade auf dieser Stufe so vollkommen versagt, daß man das Gleichnis von Wasser und Regenmantel auf ihn anwenden kann.

Wie ist da zu helfen? — Im Vorwort zu einem vor kurzem erschienenen Hilfsbuche für den Religionsunterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten heißt es: »Der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten hat in einer zusammenhängenden Darstellung und eingehenden Begründung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu gipfeln; denn die Zöglinge der Gymnasien, Realschulen und Seminare müssen mit einer einheitlichen, festgefügten Welt- und Lebensanschauung ausgerüstet hinaus ins Leben treten, das sie bald in den Kampf um die Weltanschauung und vor große Aufgaben und wichtige Entscheidungen stellt. . . Entsprechend dem Wahrheitsdurste der Jünglingsseelen muß die Wahrheit des Christentums erwiesen werden. Da aber eine christliche Sittenlehre unbedingte Gültigkeit nur für denjenigen haben wird, der die volle Gewißheit hat, daß Jesus die vollkommenste Offenbarung, der eingeborene Sohn Gottes war, so ist die erste Aufgabe, diese Gewißheit zu begründen durch Aufzeigung der objektiven Merkmale der Gottessohnschaft Jesu Christi. . .« Diese »Methode der dogmatischen Unterweisung« hat der Verfasser des Hilfsbuches auch insofern bewährt gefunden, als er »bei ihr mit 3 Stunden in der zweiten und 2 Stunden in der ersten Klasse« ausgekommen ist. Je eine

Stunde in Unter- und Oberprima bleibt der Kirchengeschichte vorbehalten.

Fast gleichzeitig mit diesem Hilfsbuche für die Methode der dogmatischen Unterweisung ist ein anderes, sehr verdienstliches Werk erschienen, das ich im Gegensatz zu jenem als Hilfsbuch für die Methode der geschichtlichen Unterweisung bezeichnen möchte. Es führt den Titel »Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an den höheren Lehranstalten und zum Selbststudium« (Tübingen, Mohr, 1904. 310 S.). Die Verfasser, Prof. Dr. Rinn und Pfarrer Lic. Jüngst, bieten in diesem Buche »einen Überblick über die wichtigsten kirchengeschichtlichen Tatsachen von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart in charakteristischen Belegen aus den Quellen«. Soll dieses Hilfsbuch, wie die Verfasser es hoffen und wünschen, in den Oberklassen unserer höheren Schulen eingeführt werden, so muß dem kirchengeschichtlichen Unterrichte mehr Zeit eingeräumt werden, als es jetzt geschieht; denn diese Quellen wollen studiert, nicht obenhin gelesen sein. Also ist schon aus rein äußerlichen Gründen an ein gleichberechtiges Nebeneinander der dogmatischen und der geschichtlichen Unterweisung nicht zu denken, vielmehr wird man sich für eine der beiden Methoden entscheiden müssen, und je nachdem man die eine oder die andere wählt, wird entweder dem System oder der Geschichte eine untergeordnete, bloß dienende Rolle eingeräumt werden müssen. Bisher traf dieses Los die Kirchengeschichte. Sie war das Aschenbrödel, das sich mit den Brocken von Unterrichtszeit begnügen mußte, die von der reich besetzten Tafel des dogmatischen Unterrichts abfielen. Vielfach wußte man überhaupt nicht recht, wozu die Kirchengeschichte da sei; darum begnügte man sich mit der Begründung: »Es gehört nun einmal zur allgemeinen Bildung, daß man die Haupttatsachen der Kirchengeschichte weiß.« Über den hohen Wert der Dogmatik und Ethik war man sich dagegen ganz klar: »Diese Disziplinen geben dem Zögling eine festgefügte Welt- und Lebensanschauung.« — Mit dieser festgefügten Welt- und Lebensanschauung treten nun schon seit langen Zeiten unsere Gymnasiasten, Realschüler und Seminaristen ins Leben hinaus, und was beobachten wir? — Bei seichteren Individuen Spott und Hohn über Religion und Sittlichkeit und bei ernsteren Zweifel und daher starke Hinneigung zu Büchern wie Häckels Welträtseln und Nietzsches Jenseits von Gut und Böse. Wo bleibt da die festgefügte Weltanschauung, die die Schule ihren Zöglingen mitgegeben zu haben glaubte? — Nun sie bleibt, wo sie immer war, — im Schulsack, vorausgesetzt, daß der Abiturient sie nicht mit den übrigen Hilfsbüchern, die die Schule

ihm aufzwang, nach bestandenem Examen »verkloppt« hat. Diese ganz »festgefügte Weltanschauung« war eben weiter nichts als ein Leitfaden und ein Heft. Beim Lehrer mag es wirklich Weltauffassung gewesen sein, für den Schüler war es nur Bericht über eine Weltanschauung. Daß dieser Bericht im Schüler wieder Weltanschauung werden müßte, ist eine Annahme, deren Hohlheit jedem psychologisch nur etwas Gebildeten ohne weiteres einleuchtet. Darum braucht man sich auch gar nicht zu wundern, wenn die so vordemonstrierte Religion vom Geiste der Zöglinge abläuft wie das Wasser vom Regenmantel. Wären unsere Theologen in ihrer Jugend angeleitet worden, sich etwas mehr in die Kirchengeschichte zu vertiefen statt nur Leitfäden und Kollegienhefte auswendig zu lernen, so wüßten sie, daß schon Schleiermacher, den Wahn, Religion sei durch dogmatische Unterweisung lehrbar, gründlich zerstört hat.[1])

Mit der Methode der dogmatischen Unterweisung ist es also nichts. Von einem Geben fertiger Weltanschauungen kann heute nur der noch reden, der die ganze Entwicklung der Psychologie und der Pädagogik im vorigen Jahrhundert nicht verstanden hat. Darum wenden sich alle einsichtigen Methodiker des Religionsunterrichts der geschichtlichen Methode zu, die religiöse Persönlichkeiten vorführen und im Umgange mit ihnen Religion erleben lassen will. In der Volksschule hat diese Richtung in der Hauptsache bereits gesiegt, und wenn dieser Sieg noch kein vollkommener ist, so liegt das vielfach bloß an einer engherzigen Bureaukratie, die auf das Recht, der Schule ihre Weltanschauung aufzuzwingen, nicht verzichten will. Viel schwieriger wird der Kampf in höheren Schulen, weil man es hier mit nur theologisch gebildeten Religionslehrern zu tun hat, die sich allen psychologischen Erwägungen gegenüber höchst ablehnend verhalten. Lic. H. Vollmer der im Verein mit drei Kollegen ein Schriftchen »Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen« (Mohr 1900) veröffentlicht hat, bekennt ganz offen, daß er die Lehrbücher über den Religionsunterricht »zu wenig kennt, um etwas Bestimmtes darüber aussagen zu können«. Er meint »mit sicherer Beherrschung des Stoffes, klarem Zielbewußtsein und einem gewissen Takt« auskommen zu können. Wunderbarer Weise ist aber gerade in seinem Buche von klarem Zielbewußtsein nichts zu spüren, vielmehr zeigt gleich der erste Aufsatz »Methodische Gesichtspunkte« von Prof. Lic. Metz, daß man sich über das Ziel des Religionsunter-

[1]) Vergl. Kirchengeschichtliches Lesebuch von Thrändorf u. Meltzer. 2. Aufl. S. 58 und Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts von Thrändorf. S. 26.

unterrichts noch nicht recht klar ist. Über den Wahn, man könne fertige religiöse Weltanschauungen den Schülern der höheren Schulen andemonstrieren, scheinen allerdings Vollmer und seine Mitarbeiter hinaus zu sein (S. 16—21), und das ist sicher an ihrem Buche das Erfreulichste. Metz schließt seinen immerhin sehr beachtenswerten Aufsatz über »Methodische Gesichtspunkte« mit den Worten: »Den wesentlichen Inhalt des gymnasialen Religionsunterrichts bildet nicht ein kirchliches Lehrsystem, sondern die Darstellung des geschichtlichen Entwicklungsganges, welchen das Christentum von seinem ersten Auftreten bis heute genommen hat, in seinen Hauptzügen« (S. 21); denn »in seiner Geschichte entfaltet das Christentum erst seinen Inhalt« (S. 20), und »alle Gedanken, welche die logische Unterlage der christlichen Weltanschauung bilden, müssen ja recht eigentlich und gründlich zur Sprache kommen, wenn man eine Entwicklungsgeschichte des Christentums geben will. Zugleich aber erscheinen sie in der frischen Färbung ihrer geschichtlichen Unmittelbarkeit und erhalten dadurch ein individuelles Gepräge, welches keine noch so sorgfältige Systematisierung ihnen verleihen kann.« Diese Andeutungen werden dann von Rinn weiter ausgeführt in dem leider sehr kurzen Artikel »Zum Unterricht in der Kirchengeschichte«. Es heißt da (S. 30): »Die Geschichte der christlichen Kirche muß der evangelische Christ kennen, soll er anders mit Verständnis und innerer Freudigkeit an dem kirchlichen Leben der Gegenwart teilnehmen.« Will der Lehrer aber seine Zöglinge diesem Ziele zuführen, so muß er sie zu den Quellen führen und selbst aus den Quellen schöpfen lassen. »Wie wir im deutschen Unterricht die Schüler lieber Werke der Klassiker lesen lassen, als daß wir ihnen etwas daraus erzählen, so möchten wir es auch in der Kirchengeschichte machen. Der Unterricht in diesem Fache wird erst dann rechte Frucht bringen, wenn dem Schüler die Möglichkeit gegeben und die Aufgabe gestellt wird, die Quellen selbst zu sehen und selbst darin zu arbeiten. Liest der Lehrer in der Stunde ein Quellenstück vor, wie wenig bleibt da haften! Das Ohr hört sich doch leicht satt! Nur das mit eigenen Augen Gesehene und dann selbst Erarbeitete bleibt steter Besitz und verwächst enger mit uns. Dadurch, daß der Schüler die Worte eines großen Mannes selbst liest, schaut er ihm ins Herz und erwärmt sich für ihn; denn es ist doch auch unserer Jugend noch eine Lust, einen großen Mann kennen zu lernen.«

Daß sich mit einer solchen ausgedehnten Quellenlektüre ein Lehrplan nach konzentrischen Kreisen nicht verträgt, liegt auf der

Hand. In den Geist der neueren und neuesten Zeit können nur Schüler der Oberklasse eingeführt werden. Ebenso selbstverständlich scheint es mir zu sein, daß man die immerhin geringe Zeit, die an höheren Schulen für Religionsunterricht übrig bleibt, nicht durch eine Mehrheit nebeneinander herlaufender Lehrgänge (Johannesevangelium, Römerbrief, Augustana, Glaubens- und Sittenlehre) zersplittert. Der Lehrgang muß vielmehr ein einheitlich geschlossener also durchaus historischer sein. Ein Zurückgehen auf die Bibel ist dadurch keineswegs ausgeschlossen, nur muß es sich in den Rahmen des Gesamtganges einfügen. So wird sich z. B. bei Luther vielfach Gelegenheit bieten, von Paulinischer Rechtfertigungslehre zu handeln, Spener und Francke werden zu erneuter Vertiefung in die biblische Sittenlehre auffordern, Gustav Werner und Kingsley können die Schüler anleiten, moderne wirtschaftliche Verhältnisse im Lichte des Evangeliums zu betrachten. Lessings Hypothese »Über die Evangelisten als bloß menschliche Geschichtsschreiber« gibt Veranlassung, die synoptische Frage zu behandeln und das Johannesevangelium als Ganzes zu verstehen und zu würdigen. Diese mehr zufälligen Veranlassungen zur Behandlung besonderer Partien haben aber nur nebensächliche Bedeutung. Die ganze Kirchengeschichte — das scheint mir das Wichtigste zu sein — ist, wenn sie nach Quellen behandelt wird, eine fortlaufende Anleitung zum tieferen Verständnis der heiligen Schrift. Das setzt aber natürlich voraus, daß die Auswahl der Quellen eine zielbewußte und planmäßige ist.

Über die Grundsätze, die bei dieser Quellenauswahl maßgebend sein müssen, findet man weder in dem Vollmerschen Schriftchen »Vom evangelischen Religionsunterricht« noch in der Vorrede zum »Kirchengeschichtlichen Lesebuch« eine Andeutung. Rinn selbst scheint seine Ansichten seit dem Erscheinen des Aufsatzes »Zum Unterricht in der Kirchengeschichte« geändert zu haben; denn von den »Ausführungen von Philosophen und Naturforschern«, die er in jenem Aufsatze zu bringen verspricht, findet sich im Kirchengeschichtlichen Lesebuch keine Spur, und die in Aussicht gestellten »charakteristischen Aussprüche unserer Klassiker über Religion und Christentum« sind sehr dürftig und wenig charakteristisch ausgefallen. In den »Pädagogischen Studien« (Jahrg. 1904, S. 138) hat Meltzer bereits darauf hingewiesen, daß die Auswahl bei Rinn und Jüngst mehr von theologischem als von religionspädagogischem Standpunkte aus getroffen ist, und daß zu vielerlei Vereinzeltes und zu wenig größere Zusammenhänge geboten werden. Damit ist meiner Ansicht nach der wundeste Punkt des an sich so verdienstlichen Quellen-

buches richtig bezeichnet. Um aber den richtigen religionspädagogischen Standpunkt für die Quellendarbietung zu gewinnen, wird man von der Aufgabe und dem Ziele des Religionsunterrichts in den Oberklassen höherer Schulen ausgehen müssen; denn in der »Unklarheit über das, was der Religionsunterricht will, soll und kann«, findet Ziegler (Allg. Päd. S. 64) mit Recht eine Hauptursache seines Mißerfolges. Wenn z. B. in den preußischen Lehrplänen für Gymnasien vom Religionsunterricht gefordert wird, er solle »charaktervolle christliche Persönlichkeiten heranbilden, die durch Bekenntnis und Wandel einen heilsamen Einfluß ausüben,« so sieht jeder, der die Entwicklung des jugendlichen Geistes nur etwas kennt, daß hier Unmögliches verlangt wird. Unmögliches verlangen heißt aber das Pflichtgefühl des Lehrers untergraben; denn man kann doch nicht verlangen, daß sich jemand Gewissensbisse macht, wenn er etwas nicht erreicht, was an und für sich auf der betreffenden Stufe noch gar nicht erreicht werden kann.

Es gilt also ein Ziel aufzustellen, das nicht nur erstrebenswert ist, sondern auch wirklich erstrebt werden kann, weil es in der Sphäre des Erreichbaren liegt. Dieses Schulerziehungsziel muß gleichsam eine Station sein auf dem Wege, dessen Richtung bedingt wird durch das an seinem Ende leuchtende Ideal des sittlich-religiösen Charakters. Für uns evangelische Christen stellt sich dieses Ideal dar in der Person Jesu Christi. An ihn glauben, d. h. ihm angehören mit Leib und Seele, das macht den Menschen fromm, frei und selig. Der Religionsunterricht erzieht für dieses Ziel, wenn er im Zögling das Gefühl der Wertschätzung für die Person Jesu erzeugt und das Verlangen in ihm erweckt, tiefer in das Wesen dieser vollkommensten Offenbarung Gottes und seines Reiches einzudringen.

Das Gefühl der Wertschätzung und das Verlangen nach größerer Vertiefung machen zusammen den Begriff des Interesses aus.[1]) Da dieses Interesse die Wurzel des religiösen Glaubens und damit des religiös-sittlichen Charakters ist, und da seine Weckung im Umkreise des für den Unterricht Erreichbaren liegt, so ist der Lehrer moralisch verpflichtet, seinen Unterricht nach Inhalt und Form so zu gestalten, daß er interesseweckend wirkt. (Schluß folgt.)

[1]) Jahrbuch 36 d. V. f. w. Päd. S. 245.

Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes

IV

Über Reform des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule

Von

Dr. **A. Reukauf**, Direktor der städt. Schulen in Coburg

I. Die Notwendigkeit einer Reform

1. Trotzdem die pädagogische Wissenschaft schon länger den Begriff des Interesses als den Ausgangspunkt für alle methodischen Betrachtungen festgelegt hat, ist der Religionsunterricht der Praxis nach vielfach auf falschem Weg. Überlieferung von Kenntnissen gilt noch häufig als die Aufgabe jeden Unterrichts. Daher die Erörterung der im Prinzip in der pädagogischen Wissenschaft schon überwundenen Frage der »Lehrbarkeit der Religion«.

2. Die Auswahl der Stoffe für den Religionsunterricht ist meist durch die Tradition beeinflußt. Die von der theologischen Wissenschaft, insbesondere von der alt- und neutestamentlichen Wissenschaft zu Tage geförderten Wahrheiten finden vielfach keinen Eingang in den Unterricht (Augustinische Konstruktion der Heilsgeschichte, Überschätzung der historisch anfechtbaren, ethisch und religiös minderwertigen Erzählungen aus dem Alten Testament, ungenügende Berücksichtigung der Propheten, der Apostelgeschichte, der Kirchengeschichte, Gleichgültigkeit gegen die Ergebnisse der Leben-Jesuforschung).

3. Die geschichtlichen Stoffe werden vielfach noch in einer das kindliche Interesse ertötenden Weise alljährlich oder alle 2 Jahre wiederholt, so daß das Kind 4 oder mehrmals dieselben Geschichten »lernen« muß. (Grundsatz der konzentrischen Kreise.)

4. Neben der geschichtlichen Reihe laufen noch andere mehr oder minder selbständig her, so daß der Religionsunterricht in eine Reihe von Unterfächern zersplittert ist. (Katechismus, Perikopen, Kirchenlied.)

5. Dem abstrakten Katechismusstoff wird ein zu hoher Wert beigemessen. Er wird vielfach zu frühzeitig und ohne die Grundlage des anschaulichen Geschichtsstoffes behandelt. Das Memorieren der Katechismusstoffe, teilweise solcher, für die das Kind in der Volksschulzeit überhaupt noch nicht reif wird, ertötet das Interesse. Ähnliches gilt von dem vielfach vorhandenen Übermaß von Kirchenliedern und Bibelsprüchen.

II. Reformvorschläge

A. Die Wurzeln der Rückständigkeit des Religionsunterrichts

1. Auf den Lehrerseminaren darf der Religionsunterricht nicht die Aneignung von bibelkundlichen, ethischen, dogmatischen u. a. Kenntnissen zum Hauptziel haben, sondern Pflege des religiösen Interesses durch Einführung in die Geschichte der großen religiösen Persönlichkeiten. Die noch in den neueren preußischen Lehrplänen zu Grunde gelegte Anordnung nach konzentrischen Kreisen ist unbedingt zu verwerfen. Ebenso darf der pädagogische Unterricht der Seminare als höchstes Ziel nicht Mitteilung von Kenntnissen aus Psychologie, allgemeiner Pädagogik, Geschichte der Methodik usw., sondern Weckung des pädagogischen Interesses verfolgen. Unfähige Zöglinge, bei denen dauernd kein tieferes Interesse am Erzieherberuf zu wecken ist, sind unbedingt zu entfernen.

2. Der Religionsunterricht der Volksschule muß von dem Druck der Kirche und der Bureaukratie erlöst werden. Die geistliche Ortsschulaufsicht ist abzuschaffen. Die Aufsicht über den Religionsunterricht der Volksschule steht dem Bezirksschulinspektor zu. Die Kirche nimmt durch ihre Superintendenten Kenntnis von dem Stand der religiösen Jugendunterweisung. Die Bezirksschulinspektion ist pädagogisch gründlich vorgebildeten Fachleuten im Hauptamt zu übertragen. Der Staat bestimmt gesetzlich lediglich das Mindestmaß religiösen Lernstoffs; bezüglich der Ausgestaltung der Lehrpläne ist Freiheit zu gewähren. Bezüglich der Methode steht dem Aufsichtsbeamten das Recht wie die Pflicht zu, pädagogisch unerfahrene oder ungeschickte Lehrer durch pädagogische Gründe, besonders durch Vorführen einer besseren Methode, auf andere Wege zu bringen; Zwangsmaßregeln sind zu vermeiden.

B. Der Religionsunterricht selbst

1. Es hat eine genaue Grenzregulierung zwischen dem Religionsunterricht der Schule und dem der Kirche zu erfolgen. Als das Ideal wäre es zu betrachten, wenn die Konfirmation in ein reiferes Alter, an den Schluß der Fortbildungsschulzeit verlegt würde. Der kirchliche Unterricht darf nicht neben dem der Schule herlaufen, sondern soll auf ihm weiterbauen.

2. Das Hauptziel der Erziehungsschule besteht darin, die Grundlagen eines religiös-sittlichen Charakters zu legen. Der Religions-

unterricht im besondern soll Interesse an den großen Persönlichkeiten aus der Geschichte des Reiches Gottes wecken und pflegen.

3. Deshalb müssen die geschichtlichen Stoffe das Rückgrat des gesamten Religionsunterrichts bilden. Die für die Geschichte der Offenbarung wichtigsten Persönlichkeiten sind ausführlich unter dankbarer Benutzung der Ergebnisse der Wissenschaft zu behandeln, vor allem die Propheten, Jesus, Paulus, Luther.

4. Wo die Verhältnisse günstig liegen (Kinder aus gebildeten Familien, kleine Klassen, durchgängig tüchtige Lehrer), ist nach einem Vorkurs vom zweiten bezüglich dritten Schuljahr ab einmaliges Durchlaufen der Stoffe zu billigen. Wo dieses Ideal nicht durchführbar ist, empfiehlt sich zweimaliges Durchlaufen. (Vergl. das 10bändige Religionswerk von Reukauf und Heyn und die dazu gehörigen Religionsbücher für Schüler.)

5. An den geschichtlichen Stoff haben sich die übrigen Stoffe: didaktische (Katechismus, Sprüche) und lyrische (Kirchenlieder) anzugliedern, so daß der Religionsunterricht einheitlich wird. Die Schule kann Einführung in die 3 ersten Hauptstücke des Lutherschen Katechismus übernehmen. Das Memorieren darf nicht als das Endziel der Katechismusbehandlung betrachtet werden. Das erste Hauptstück ist erst auf der Mittelstufe, das zweite in der Lutherischen Form erst auf der Oberstufe zu lernen.

6. Um den Erfolg des Religionsunterrichts der Schule zu sichern, ist endlich nötig, daß Schule und Haus Hand in Hand arbeiten. Die Schule muß durch Elternbesuche und Elternabende versuchen, die Eltern für ihre Erziehungsgrundsätze zu gewinnen. Ferner ist das Schulleben so auszugestalten, daß die im Unterricht geweckten Gefühle und die dort erworbenen Überzeugungen gefestigt werden. (Schulandachten, Schulfeiern.)

V

Einige Forderungen für den Religionsunterricht in der katholischen Volksschule

Von

P. Zillig, Volksschullehrer in Würzburg

1. Die Erwägungen über den Religionsunterricht in der Volksschule gehen von dem Gedanken aus, daß die religiös-sittliche Erziehung (Charakterbildung) nicht bloß in erster Linie, sondern allein und ausschließlich von der Volksschule anzustreben sei, nicht nur als ihr vornehmster, sondern einziger, als ihr Gesamtzweck, dem sich

alle übrigen Rücksichten, die sie sonst nehmen muß, ein- bezw. unterzuordnen haben.

2. Die religiös-sittliche Erziehung hat ihre stärkste Hilfe im erziehenden Unterricht.

3. Der erziehende Unterricht ist der wertschätzende Unterricht, der Unterricht, welcher wertschätzendes Verhalten gegenüber den Lebensverhältnissen, ja selbst gegenüber der Natur (im weitesten Sinne) im werdenden Menschen zu erwecken und zu fördern sucht.

4. Das menschliche Musterbild ist das Musterbild der Persönlichkeit.

Im Musterbild der Persönlichkeit durchdringt das Gewissen, die Stimme des Guten im Menschenherzen, das ganze Geistesleben und regiert es. Das Musterbild der Persönlichkeit ist die in ihrer Vollkommenheit verwirklichte innere Freiheit.

5. Die Absicht des erziehenden Unterrichts geht auf die Begründung der rechten Verfassung im Bewußtsein des werdenden Menschen. Er trachtet nicht bloß dahin, das Menschenkind, das von Natur selbstisch, begehrlich ist, zum wahrhaft Menschlichen, zur Anerkennung der sittlichen Forderungen, zu erheben; sondern er sucht zugleich diejenige innere Ordnung herbeizuführen, auf welcher das Leben der religiös-sittlichen Persönlichkeit beruht.

6. Darum gilt es, die Lehrfächer zu wägen und die Fächer, die an Erziehungskraft und Erziehungswert die anderen übertreffen, im Plan und in der Ausführung des erziehenden Unterrichts auch vor den andern zur Geltung zu bringen.

7. Nach Erziehungskraft und Erziehungswert gebührt dem Religionsunterricht unter den Lehrfächern der deutschen Volksschule der allererste Rang bei der Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan und die vornehmste Geltung bei der Ausführung des erziehenden Unterrichts.

8. Es ist etwas von der Mutter her Geläufiges, daß als erstes, wichtigstes Mittel zur Veredelung des Kindes die Religion anzusehen sei. Das Muttergemüt hat da in seiner Einfalt und Fürsorge eine Vorentscheidung getroffen, welche durch die Pädagogik ihre vollste Bestätigung findet.

9. Der Gegenstand des Religionsunterrichts in der deutschen Volksschule ist die christliche Religion.

10. a) Die christliche Religion schließt im Herrn das Vorbild der Persönlichkeit ein. Sie stellt darin das Muster der Durchdringung und Verklärung des ganzen irdischen Lebens durch den göttlichen Geist vor Augen.

b) Sie stellt in Christus das Haupt der Gemeinschaft der Gottessöhne dar und zeigt in der Apostelkirche das Beispiel dieser Gemeinschaft auf.

c) In der Geschichte der Offenbarung beschließt sie die Fülle der trefflichsten religiös-sittlichen Bildungsstoffe.

d) Zur Reinheit und Hoheit göttlichen Willens verkündet sie eindringlich die Überzeugung, daß denen, die Gott lieben, alles mitwirke zum Guten. Dadurch macht sie das sittliche Streben erst zuversichtlich, unerschütterlich und siegreich.

e) Diese Gewißheit, daß der in der Liebe Gott gehorchende Mensch bei seinem Streben auch der Hilfe Gottes sich getrösten dürfe, beruht ihr zum einen auf dem Gedanken, daß die Natur dazu bestimmt sei, dem an Gott wahrhaft hingegebenen Menschen in aller äußeren Bedürftigkeit zu dienen, und zum andern auf dem Gedanken, daß bei Gott alle Dinge möglich seien, daß also der Mensch mit Gott die Welt überwinde.

f) Mit alledem ist die christliche Religion die Grundlage der Erhebung zur reinen Anerkennung des Guten und die Bürgschaft für die Entstehung des rechten sittlichen Mutes und der rechten sittlichen Tatkraft im Menschen.

11. Kein anderes Geistesgebiet kann sich an Kraft und Wert für die Befreiung des Menschen aus der Macht der Begierde und für Gewinnung des Menschen zum Streben nach dem Guten der christlichen Religion vergleichen, nicht die Kunst und nicht die Wissenschaft. Wenn in der Kunst die Höchsten, die wir verehren, z. B. Goethe, in ihren geweihtesten Schöpfungen, Goethe etwa in der Iphigenie, über das Gemein-Menschliche sich emporschwingen, so kommen sie in solchen einzelnen Lichtgestaltungen nur eben einmal innerlich mit dem zusammen, was insonderheit im Evangelium in Fülle göttlicher Hoheit dargeboten ist. — Die Wissenschaft ist ihrem Wesen nach überhaupt bloße Verstandesarbeit und Verstandesfrucht.

12. Der christliche Religionsunterricht steht im Dienst der christlichen Religion. Die christliche Religion ist Geist und Leben, Erkenntnis und Gehorsam, Wahrheit und Freiheit. Der christliche Religionsunterricht soll beseelen mit dem Geist der christlichen Religion, mit der Erkenntnis Gottes und seines Sohnes, mit der Wahrheit in Jesus.

13. Der Sinn Jesu, den der christliche Religionsunterricht wachrufen und pflegen soll, ist der Eckstein der Lebens- und Weltauffassung, die der erziehende Unterricht zu pflanzen hat.

14. Darum kein »kalt« gestellter Religionsunterricht in der Volks-

schule wie überhaupt in keiner Art der Erziehungsschule. Die Vereinzelung des Religionsunterrichts in der Volksschule ist vor allem schuld an der religiösen Gleichgültigkeit, denn sie macht den Religionsunterricht bedeutungslos für den Menschen; und mit dem Religionsunterricht büßt die Religion selbst die Wertschätzung ein, die ihr im Gemüte gebührt.

15. Es ist ein bedauerlicher Irrtum, daß zwischen Glaube und Wissen ein unversöhnlicher Gegensatz bestehe, und daß darum Glaube und Wissen in der Bildung der Jugend am besten völlig ohne alle Beziehung zueinander gehalten werden. Die Wahrheit der christlichen Religion ist als heilige, ethische Wahrheit das Salz im Menschen, der Sauerteig, der alles menschliche Sinnen und Trachten durchsäuern und treiben muß.

16. Der vermeintliche Gegensatz zwischen Glaube und Wissen ist wohl durch eine übelberatene Art religiöser Unterweisung selbst mit nahe gelegt worden. Das ist jene Art religiöser Unterweisung, welche die Religion als Gegenstand bloßen Wissens behandelt, demgemäß ihren Schwerpunkt in die Vermittlung religiöser Kenntnisse verlegt, vornehmlich das Gedächtnis in Anspruch nimmt und ihre Aufgabe in der Erledigung gewisser Lernbücher erblickt. Indem sich damit häufig eine kämpferische Haltung gegenüber dem weltlichen Wissen, zumal dem Naturwissen, verbindet, muß notwendig der Anschein entstehen, als ob die Religion von sich aus dem weltlichen Erkenntnisstreben abhold sei, und dieses letztere muß in der Einbildung bestärkt werden, daß zwischen ihm und der Religion eine unüberbrückbare Kluft bestehe.

17. In der berührten Art der religiösen Unterweisung liegt eine arge Verkennung des Wesens und inneren Wertes der christlichen Religion, und diese Art der religiösen Unterweisung hat zuverlässig dem Emporkommen wahrhaft christlich-religiöser Denkweise unter den Menschen schon am meisten Schaden gebracht. Die christliche Religion ist mit Vorzug die Religion der Liebe, also die Religion der Innerlichkeit, des Gemütes; christlich-religiöse Erfahrung ist Herzenserfahrung und christlich-religiöse Überzeugung ist Herzensüberzeugung; christlich-religiöses Streben ist Streben nach Heiligung des Gemütes.

18. Die christliche Religion wird ferner dadurch zum öfteren in ihrem Wesen und Wert mißkannt, daß sich Parteigeschäftigkeit zu ihrem Hüter aufwirft, daß politische Berechnungen sich mit ihrem Namen decken.

Auch das hat wohl nicht selten mitgewirkt, Wesen und Wert

der christlichen Religion zu verdunkeln, daß äußerer Eifer sich mit dem Scheine christlicher Frömmigkeit umgab und so dem Bedenken Nahrung zubrachte, daß die christliche Religion doch keine edleren Lebensfrüchte zeitige.

19. Wie sich der christliche Religionsunterricht davor hüten muß, die Religion Jesu, die Sache des Herzens, zu einer Sache des Gedächtnisses und der Lippen zu erniedrigen, so muß er wachen, daß ihn nicht die Versuchung antrete, das Heilige, das nicht von dieser Welt ist, irdischen Partei- d. h. Machtbestrebungen dienstbar zu machen, oder das, was die Wahrheit selber ist, einem äußeren Frömmigkeitsgebaren ohne den Ernst der Gesinnung unterzuordnen.

20. Der christliche Religionsunterricht gilt dem Kind um seiner selbst willen. Wie würde er sonst der christlichen Religion dienen, der vor allem an der einzelnen Seele Seligkeit gelegen ist?

21. Der christliche Religionsunterricht ist unter allem erziehenden Unterricht ganz besonders Dienen am Kinde.

22. Er hat vor Augen: Lasset die Kleinen und wehret es ihnen nicht, zu mir zu kommen, denn ihrer ist das Himmelreich. Ihn erfüllt die Liebe zum Kind. Er weiß das Kind zu einer hohen, herrlichen Bestimmung berufen. Und er anerkennt, daß in der Ausrichtung seiner Sendung beim Kind nichts sich trennend zwischen ihn und das Kindesgemüt stellen dürfe. Er nimmt das Kind auf in Jesu Namen. Er gedenkt der Verantwortung für das Kind: Wer aber Einem dieser Kleinen Ärgernis gibt, dem wäre es besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget und er ersäufet würde in der Tiefe des Meeres.

23. Der christliche Religionsunterricht ist in seinem Wesen Umgang.

24. Er wählt darum nur das für die religiös-sittliche Erhebung des Kindes wahrhaft Fruchtbringende aus dem Bereiche der religiösen Lehraufgaben.

25. Die Anordnung seines Lehrinhaltes ist ihm durch den lieben Herrgott selbst nahe gelegt. Der Weg, auf welchem dieser in seiner ewigen Weisheit die Menschheit zur Erkenntnis des Heiles in Jesu geführt, ist vorbildlich für den Gang, durch welchen der einzelne noch immer zu dieser Erkenntnis zu leiten ist.

26. Eine große Gefahr für die gesunde religiös-sittliche Entwicklung des Kindes ist die Verfrühung der Betrachtung des Lebens Jesu im Religionsunterrichte. Täuschen wir uns nicht, es hat Jahrtausende gebraucht, bis die Menschheit für Jesus zubereitet war. Also soll auch das Kind der Lebensauffassung und Lebensgestaltung, die

Jesus vertrat und darstellte, langsam entgegengeführt werden. Erst dann, wenn das Kind sich in die religiös-sittlichen Stufen vor Jesus vertieft hat, ist es im stande, Jesu Sinn und Willen etwas zu erfassen.

27. Daß dabei das Kind in seinem christlichen Bewußtsein und zwar in der ihm angemessenen Weise dennoch genährt werde, dafür ist in der Forderung gesorgt, daß es in einem religiösen Familien-, Heimat und Schulleben aufwachse, welches religiöse Leben sich allenthalben auf dem Boden des Christentums bewegen solle.

28. Im hergebrachten Religionsunterricht werden die Katechismusgedanken für sich erörtert. Dem gegenüber ist zu fordern, daß die Katechismuslehren im engsten Anschluß an die heilsgeschichtliche Entwicklung sich aufbauen sollten, da sie sonst für das Kind in der Luft schweben. Nur im Anschluß an die biblische Geschichte können sie, soweit das vom Unterrichte abhängt, Geist und Leben für das Kind werden. Bei der gegenwärtigen abgezogenen Darbietungsweise gehen oft die allerwichtigsten, für die christliche Glaubensauffassung grundlegenden Wahrheiten am Kinde, wie die Erfahrung zeigt, ziemlich eindruckslos vorüber. Es lernt die gedruckten Erklärungen auswendig, allein es fühlt wenig dabei; der Inhalt wird nicht lebendiger, wirksamer Gemütsbesitz. Schleicht dann die Versuchung zum Zweifel heran, — und diese verschont wohl selten einen, sie umwirbt bereits die Neun- und Zehnjährigen — dann droht die Gefahr, daß die köstlichsten Wahrheiten für armselige Aufklärungsmeinungen dahingegeben werden, weil im Herzen keine Wertschätzung und Hochhaltung derselben sich ausgebildet hat. Wie ganz anders würde der Mensch in der Probe bestehen, wenn er nach dem Beispiele der Jünger des Herrn die religiösen Wahrheiten im Umgang mit dem Heiland ausgemacht hätte, wenn ihm, gleich Petrus, das Bekenntnis nicht aus dem Gedächtnis, sondern aus tiefinnerster Seele käme. Das bloße Wort hat noch niemals im Innern etwas ausgerichtet. Ja, in den Zeiten, in welchen eine ungebrochene Sitte, ein unberührtes christliches Volkstum den einzelnen von frühe an in strenge Zucht und ernste Schule nahmen, mochte es scheinen, als ob das Wort etwas über die Menschen vermöge. Aber wo sind heute diese Sitte und dieses Volkstum? Die zerstörenden Mächte, welche so lange wider sie arbeiteten, erfreuen sich, zumal in den großen Bevölkerungszentren, des Sieges. Darum sind auch bloße Worte nun einflußloser auf das Kind denn je zuvor.

29. Was ist zu machen? Mit allem Eifer ist die innere Autorität in jedem einzelnen aufzurichten, welcher er sich in freiem Ge-

horsam beugt. Das heißt: es ist in jedem eine starke, gebietende religiös-sittliche Überzeugung zu begründen, die ihm Zeiger und Führer sei, wie einst die Regel der Sitte und das Ideal des christlichen Volkstums beides dem einzelnen waren.

30. Eine solche Überzeugung kann lediglich aus reichen und eindrucksvollen religiös-sittlichen Erfahrungen und gewissen Urteilen hervorwachsen: aus dem vertrauten Umgang mit den religiös-sittlichen Ingenien der heiligen Geschichte, vor allem aber aus dem innigen Umgang mit Jesus und aus der nie trügenden Gottesstimme im eigenen Herzen. Jeder, der sich zu wahrer religiös-sittlicher Überzeugung hindurch gerungen hat, trägt in sich selbst hierfür die Bestätigung. Nimmermehr vermag eine widerstandsfähige, den Willen beherrschende religiös-sittliche Einsicht sich zu bilden, wenn die Jugend zu leidendem Stillehalten und Hinnehmen genötigt wird. Nichts erhärtet dies schlagender, als gerade der erstaunlich große Mangel religiös-sittlicher Anteilnahme und der tiefe Schlummer des Gewissensurteils in unserer Jugend und die stets wachsende religiös-sittliche Gleichgültigkeit in weiten Schichten des Volks. Es handelt sich darum, Christen zu bilden wie die Apostel, zumal Paulus, dieses leuchtende Vorbild christlichen Glaubens, christlicher Hoffnung und christlicher Liebe, waren. Zweck wie Mittel des christlichen Religionsunterrichts findet sich unübertrefflich ausgesprochen von Petrus: Widergeburt durch das lebendige Wort Gottes.

31. Beim Religionsunterricht darf man auf das angemessene methodische Verfahren nicht verzichten. Gerade hier hat vielmehr der Mensch gewiß seinerseits alles aufs beste zu besorgen, was er nur immer mit Hilfe seines ihm von Gott verliehenen Vermögens zu besorgen vermag, wenn er des rechten Segens bei seinem Handeln sich getrösten will. Die Vernachlässigung, die Geringschätzung der Methode hat sich am Religionsunterricht schon bitter genug gerächt. Die Folgen muß das Kind, für dessen Seele jeder, der daran arbeitet, zuerst nach Vater und Mutter der Religionslehrer, verantwortlich ist, muß die ganze Kirche, müssen die weltlichen Gesellschaftskreise, Familie und Staat tragen. Es ist nicht recht, daß man manchenorts, besonders in den amtlichen Schulblättern, jeglicher Erörterung des Religionsunterrichts mit einer Art Scheu und Furcht aus dem Wege geht. Die Frage des richtigen Religionsunterrichts ist die dringlichste und wichtigste von allen im ganzen Bereich der Methodik der Einzelfächer. Sie sollte mit dem höchsten Ernste und in aller Aufrichtigkeit von den Beteiligten erwogen werden. Auch der Religionsunterricht ist eben als Unterricht zuverlässig bei der Vermittlung seines Lehr-

inhalts an die seelischen Wege gewiesen. Je entschiedener er sich darauf stellt, desto bessere Frucht wird er bringen.

31. Sein Verfahren wird ihm durch den größten Religionslehrer der Menschheit angezeigt: Erst Anschauung — dann Lehre. Aus dem einen Beispiel des Herrn, wie er den Gesetzeslehrer zur Erkenntnis vom Nächsten führt, wäre die ganze Weise des christlichen Religionsunterrichts abzuleiten. Die Lehrweise Christi soll im christlichen Religionsunterricht der christlichen Volksschule wieder zu Ehren kommen.

32. Im Lichte der Lehrweise Christi mag man die Gefahr erkennen, welche dem christlichen Religionsunterrichte neuerdings von einer anderen Seite her droht. Wer den geistigen Bewegungen der Zeit mit seiner Aufmerksamkeit folgte, der mußte schon von länger her gewahren, wie die innerhalb der Naturwissenschaft zu Ruhm gelangte entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise nach und nach auch außerhalb der Naturwissenschaft Boden zu gewinnen trachtete. Die Ethik wurde ihr unterworfen. Auch die Religion soll ihrem Einfluß untertan gemacht werden. Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise klopft nun auch an die Türe der Volksschule. Bereits liegen methodische Unternehmungen vor, die sich nicht anders als aus dem Bestreben begreifen lassen, das Wunderbare, Geheimnisvolle, welches nun einmal mit dem Wesen aller Religion unablösbar verknüpft ist, und dem wir auch in der christlichen Religion begegnen, durch theoretische Betrachtungen aufzulösen und auch in der Geschichte des Gottesreiches nichts denn einen völlig natürlichen Entwicklungshergang darzutun. Die christliche Religion soll hiernach in der christlichen Schule sozusagen wissenschaftlich gelehrt werden, selbst in ihren religiösen, ethischen Wahrheiten. Das Kind soll da verstehen lernen, wie sich gewisse religiöse, ethische Auffassungen, gewisse Handlungsweisen der religiösen Persönlichkeiten, wie sich die Denk- und Handlungsweise Jesu, nach bestimmten Voraussetzungen mit einer Art Notwendigkeit gemacht haben. Das ist aber, von allem anderen abzusehen, vom Gesichtspunkt der Erziehung durch den christlichen Religionsunterricht aus, eine sehr bedenkliche Sache. Denn der Religionsunterricht gleitet dabei fast unvermeidlich von der ihm eigenen Gemütsbeurteilung ab und setzt die verstandesmäßige an deren Stelle. Damit löst er sich vom heiligen Geiste der christlichen Religion selbst ab. Ein religiöses Erziehungsergebnis im Sinne der Gemütserleuchtung kann dabei nicht erwartet werden. Das Kind kann dabei nicht wachsen im Sinne Jesu, der gerade den Weisen und Verständigen verborgen bleibt und den Kleinen offenbart wird,

der darum auch nicht mit gelehrten Worten menschlicher Weisheit zu verkündigen ist, sondern nach der Lehrweise des Geistes vermittelt werden muß. Wohl aber ist zu besorgen, daß es die Empfänglichkeit für die einfältige, unbeirrte Gemütsbeurteilung völlig verliere, indem es sich gewöhnt, vor allem zu fragen: Woher kommt das? statt zu bedenken: Was ist daran nach dem Maßstab des Gewissens wohlgefällig? Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule führt die religiösen Lebensverhältnisse vor, damit das Kind sie im Herzen anschaue, sich daran erfreue und in der Erkenntnis von Gottes Willen zunehme. Das ist ihm die Hauptsache. Auch hier gilt ihm das Wort: Lasset die Kleinen und wehret es ihnen nicht, zu mir zu kommen, denn ihrer ist das Himmelreich. Gewiß, die Seelen sind vielfach mit Mißtrauen gegen das Religiöse erfüllt, das sie als Geisteszwang, als Verzicht auf Vernunft und Überzeugung ansehen. Aber diesem Mißtrauen arbeitet man nicht dadurch entgegen, daß man den Religionsunterricht zu einem theoretischen macht. Es gilt, schlicht die christliche Religion selber in den jugendlichen Gemütern zur Anerkennung zu bringen. Je strenger der christliche Religionsunterricht sich in den Dienst der christlichen Religion stellt, je getreuer und hingebender er die Kleinen in Jesu Namen aufnimmt und versorgt, desto zuversichtlicher wird er die Seelen führen, daß keinerlei Macht sie wird künftig vermögen zu scheiden von der Liebe Gottes in Jesu.

33. Wer das Vorbild des Herrn in der Vermittlung des göttlichen Wortes an die Herzen nachahmen will, der muß wie in der Liebe so auch in der Freiheit Jesu Jünger sein. Die Methodik des Religionsunterrichts weist hier über sich hinaus auf die Bildung, ja die ganze Lebensentwicklung des Religionslehrers.

34. Heute gilt in weiten Kreisen der Staat als Vorsehung, die Politik als Schicksal, der Dienst für den Staat als Tugend, die Harmonie im Egoismus als Blüte der Kultur, als gut das angemessene Handeln in Bezug auf Lust — Unlust, als böse das zweckwidrige Handeln in Bezug auf Lust — Unlust, als Wahrheit nur die sinnenbezeugte Erfahrungswahrheit, als Offenbarung die Natur, als Erlösung das Wissen. Wir sind im Begriffe, den großen Schritt in das Heidentum zurück zu tun, welches doch gerade durch das Christentum sollte überwunden werden. Woran das sonst liegt, ist hier nicht zu untersuchen. Für den christlichen Religionsunterricht liegt aber in dieser Zeiterscheinung ein mächtiger Ansporn zur Selbstbesinnung. Auch zu den Religionslehrern ist geredet: Ihr seid das Salz der Erde. Wo nun das Salz schal wird, womit soll es gesalzen werden? Es

taugt zu weiter nichts, als ausgeschüttet und von den Leuten zertreten zu werden. —

VI

Thesen zur Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule

Von

Jakob Beyhl, Volksschullehrer in Würzburg

1. Eine Hauptaufgabe der Volksschule als Erziehungsanstalt ist die religiöse Bildung des Kindes. Der überlieferte kirchliche Religionsunterricht ist durchaus unpsychologisch, verstößt also gegen eine Grundforderung der Religion wie der Bildung.

2. Im Namen der Religion wie der Bildung ist darum vor allem zu fordern, daß aller Glaubens- und Gewissenszwang auch Kindern gegenüber beseitigt werde, wie er in dem Aufnötigen kindesfremder Lehrsätze und geschichtlicher Bekenntnisse unter Schädigung der religiösen Aufrichtigkeit des Kindes sich darstellt. Auch Kindern gegenüber ist zu fordern, daß die Wahrhaftigkeit Kern und Krone religiösen Lebens ist und daß alle Äußerung von Empfindung, Urteil und Bekenntnis nur das Zeugnis von tatsächlicher innerer Bewegung sein darf. Auch Kinder sollen ihrer eigenen Überzeugung froh werden.

3. Im Namen der Religion wie der Bildung ist dann zu fordern, daß alle religiöse Unterweisung sich auf die Gemütserfahrung des Kindes gründe; denn nur das persönlich Erlebte hat Bildungswert; nur was mit lebhafter Beteiligung des Gemütes und mit denkender Durchdringung seelisch erobert wurde, wird mit dem Ich wachstümlich verschmolzen, und nur was ein Stück der Persönlichkeit wurde, hat Triebkraft und vermag das religiös-sittliche Verhalten zu bestimmen. Dieser pädagogischen Forderung kommt schon der Drang des Kindes nach kräftigem Selbsterleben entgegen. Und wie das Erleben eine Grundbedingung jedes gesunden geistigen Lebens auf jeder Altersstufe ist, so ist hier auch auf religiösem Gebiet im Kindesalter nur das unmittelbar Erlebte zwingend und überzeugend.

4. Es ist möglich, die religiöse Bildung des Kindes segenbringend zu fördern. Denn Religion ist nicht ein von aller Psychologie unabhängiges Mirakel in der Menschenseele, sondern eine, den allgemeinen Seelengesetzen unterworfene selbständige Provinz im Geistesleben. Religiöse Gefühle, Einsichten und Strebungen sind schon beim Kinde vorhanden und unterliegen denselben Wachstumsentfaltungen wie andere Seelenzustände und -Vorgänge. Wie eine intellektuelle und ästhetische Bildung Fortschritte schafft, so kann auch eine religiös-sittliche Bildung die Kindesseele höher führen.

5. Es ist unpsychologisch, dem Kinde religiöse Kenntnisse nur gedächtnismäßig mitzuteilen. Kenntnisse, die nicht auf persönlichen Erlebnissen ruhen, Erkenntnisse, die nicht aus persönlichen Erlebnissen quellen, sondern mechanisch überliefert werden, sind tot und belasten nur das Gemüt. Wie schon jede Wissenschaft eine erlebte insofern ist, als sie streng auf eigener Erfahrung und selbständigem Denken ruht; wie alles Lernen nur dann bildend ist, wenn es die von andern gefundenen Erkenntnisse sich nach eigner Anschauung wiederum selbsttätig erobert, so kann die religiöse Kindesbildung nur solche Kenntnisse nahebringen und nur solche Erkenntnisse erarbeiten, die auf kindlichen Erlebnissen ruhen. Damit ist eine strenge Scheidelinie gezogen zwischen kindlichem Wesen und theologischer Gelehrsamkeit. Die orthodoxe Theologie, die ein systematisches Katechismus-Lehrgebäude den Kindern äußerlich aufpreßt, versündigt sich am Kindesgeist und an der Kirche zugleich. Dies scholastische Wesen mit seiner verbalistischen Verknöcherung, mit seiner intellektualistischen Versandung und seinem erdrückenden Memorier-Materialismus züchtet nur die religiöse Unwahrhaftigkeit. Und damit gefährdet eine solche Unterweisung die Religion an ihrer Wurzel.

6. Es ist nötig, die religiöse Unterweisung in der Volksschule psychologisch zu gestalten, d. h. sie so zu lenken, daß die Kinder Religiöses innerlich erleben. Religiöses Erleben ist nicht zu verstehen im Sinne der gereiften Persönlichkeit, sondern im Sinne der Kindesseele. Und das Kind vermag schon etwas zu fühlen und zu ahnen von der Wirklichkeit einer übersinnlichen Welt, es spürt das Wirken Gottes in der Geschichte, es hat einen lebhaften Sinn für Sünde, Gewissensprüfung und gottwohlgefälliges Wesen. Es ist voll Ehrfurcht vor heiligen Gestalten. Es liebt das Ideale. Es wurzelt ihm ein schlichtes Gottvertrauen tief im Gemüt. Es ist die Aufgabe der Kindespsychologie und Volksschulpädagogik, Grundriß und Bausteine für eine schlichte religiöse Kindesbildung noch genauer als bisher festzustellen. Im allgemeinen wird sich dieselbe bescheiden, im Kinde ein höheres Leben zu entzünden, die Freude am Göttlichen zu entfachen, die Zuversicht auf Gott zu stärken und den Sinn für Seelenreinheit zu vertiefen.

7. Das planmäßige Herbeiführen religiöser Erlebnisse im Volksschulunterricht ist nicht zu verwechseln mit pietistischer Bekehrungssucht und methodistischer Gemütserschütterung. Nicht um verlogene Verfrühung religiöser Gefühle und um die Vergewaltigung der Kindesseele handelt es sich, sondern um das Wirkenlassen der hervorragendsten und wertvollsten Bildungsstoffe, in denen sich ein dem kind-

lichen Inneres seelenverwandtes Tiefmenschliches offenbart, welches das Kind unmittelbar ergreift und mit ganzer Kraft gefangen hält. Ein solches Erleben, dem sich das natürliche Wesen des Kindes freudig öffnet, ist ein urgesundes, gottgewolltes, segenbringendes.

8. Weil Religion niemals aus blasser Lehre keimt, sondern aus Reibungen der Menschenseele mit einer Wirklichkeit wächst, die von Ewigkeitsgeist durchleuchtet wird, so wäre es für die religiöse Bildung von höchstem Wert, könnte die Schule eine solche große, von Gottes Licht umflossene Wirklichkeit dem Kinde vor die Seele stellen. Das liegt aber nicht in Menschenmacht. Die Schule kann nur vielleicht in der Lehrerpersönlichkeit eine solche wertvolle Wirklichkeit aufrichten. Sie kann in dem sittlich-religiösen Gemeinschaftsleben der Schule Vorbildliches darstellen und Schul- oder Familienvorkommnisse, sowie Orts- und Zeitereignisse heranziehen, wie diese gerade fallen. Im übrigen ist der Unterricht angewiesen, an Tatsachen und Persönlichkeiten der Vergangenheit die geschichtliche Wirklichkeit neu erleben lassen. Dies so lebendig zu gestalten, daß dieselbe als eine Gegenwartserfahrung tiefen Eindruck macht und die Kindesseele in eigene kräftige Bewegung setzt, ist die Kunst des psychologischen Unterrichtes.

9. Zu diesem Zwecke muß der intellektualistische Betrieb der religiösen Unterweisung abgelöst werden von der künstlerischen Gestaltung. Die Kunst muß in den Dienst der Religion treten, die Kunst als Schöpferin des Lebens, die mit Hilfe der Phantasie die Wirklichkeit nachbildet, die anstatt des leeren Wortkrams eine volle Anschauung von farbigem Leben vor die Augen zaubert, das persönlich miterlebt werden kann und eigene Gedanken zeugt. Solche künstlerische Darstellung einer religiösen Vergangenheit verkörpert das Edelste und Heiligste, weckt und löst die tiefsten Gefühle und ermöglicht das Ineinanderströmen der Gefühle von Person zu Person. Nachdem kräftige Anschauungen starke Gefühle nähren, wird das religiöse Gemüt von solcher Kunst nachdrücklich bestimmt. Das trockene theologische Schulmeistertum dagegen mit seinem intellektualistischen Handwerksbetrieb, mit seinem Zernagen und Zerfasern des Angeschauten, mit seiner Begriffsschusterei, mit seiner Stoffüberschüttung und seiner Lernqual widerspricht eben so sehr dem Wesen der Kunst wie dem Wesen der Religion. Es verödet die Seele.

10. Die Forderung der künstlerischen Gestaltung des Religionsunterrichtes liegt wie im Wesen der Kunst, so auch in der Natur des Kindes eingeschlossen. Kinder und Künstler sind Realisten. Sie dürsten nach Wirklichkeit. Sie brauchen kräftige Anschauungen zum

Aufbau ihres Innenlebens. Kind und Kunst verstehen sich besser als Kind und Wissenschaft. Und der naive Volksgeist hat sich für die gleiche Lehrweise entschieden; er hat aus tiefer religiöser Anschauung heraus mit dichterischer Gestaltungskraft die religiösen Volkssagen geschaffen.

11. Die künstlerische Ausgestaltung der religiösen Vergangenheit wird die Geschichten der Bibel mit dichterischer Freiheit ausmalen, mit Gegenwartsfarben sättigen und so für das kindliche Gemüt anziehend und eindringlich darstellen. Auch in der Kirchengeschichte gilt es, durch farbenkräftige plastische Lebens- und Zeitbilder künstlerisch wirkende Gestalten und Vorgänge zu schaffen. Was Literatur und Kunst auf diesen Gebieten an selbständigen Schöpfungen bergen, sind beste Hilfsmittel; vor allem kindertümliche religiöse Erzählungen, Dichtungen, Meisterbilder, Tonkunst. Wort, Spruch und Lied dürfen nicht in bodenentrissener Vereinsamung auftreten, sondern nur als lebendiger Ausfluß von Personen und Geschichtstatsachen. Mit psychologischem Verständnis muß ausgewählt werden, was Kindersinn je auf den Altersstufen begehrt, so z. B. in den mittleren und oberen Klassen besonders Bilder voll Heldenmut, Hochherzigkeit, Opferkraft, Überzeugungstreue in dramatischer Kraft und Größe (z. B. Lebensbilder aus der Geschichte der Märtyrer und »Ketzer«). Von bildendem Wert sind besonders auch geeignete »weltliche« Stoffe, die, dem Wesen der Kunst entsprechend, eine religiöse Tendenzlosigkeit offenbaren. Darum sind z. B. die Nibelungensage, Schillers Tell und Casparis Schulmeister und sein Sohn für die Kindererziehung wertvoller als die Briefe Pauli und manche Geschichten der Bibel.

12. Diese künstlerische Umgestaltung, die nichts anderes will als eine Vertiefung und Verinnerlichung des Religionsunterrichtes, ist nur möglich bei entschiedener Beschränkung des Stoffgebiets. Bei der Auswahl können nicht dogmatische und logische, sondern nur psychologische und sittlich-religiöse Gesichtspunkte maßgebend sein. Für die religiöse Bildung können nur solche Stoffe ausgesucht werden, die wegen ihres tiefen Ewigkeits-Gehaltes für alle Zeiten bleibend sind und auf das Kindesgemüt nachhaltige Wirkung üben.

13. Nach diesen Richtpunkten ist aus dem Alten Testament, das gerade für die Kindesbildung zahlreiche prächtige und unersetzbare Stoffe enthält, eine klassische Auswahl zu treffen. Die volle Kraft der religiösen Unterweisung aber muß darauf zielen, ein unauslöschliches Bild von dem Leben und Wirken Jesu Christi dem Kinde in die Seele zu graben, den Herrn aber nicht nur als den Meister zu zeigen, von dem die Bibel redet, sondern als den Ewiglebendigen,

der durch den Gang der Geschichte wandelt bis hinein mitten in unsere Gegenwart. In der Kirchengeschichte ist als ein Höhepunkt die Zeit der Reformation und die Person Luthers in Einzelzügen voll leibhaftigen Lebens und persönlicher Kraft, wenn möglich, durchtränkt mit Bildern aus der Heimatgeschichte, ausführlich zu behandeln. Und die Gegenwart soll zeigen, wie in den Anstalten der Barmherzigkeit, der Seelengewinnung, der Erziehung und Seelsorge, sowie in der Staatshilfe das Christentum sich als eine lebendige Macht auswirkt.

14. Eine solche Stärkung und Läuterung der Grundlagen eines schlichten, aufrichtigen religiösen Lebens des Kindes im Volksschulalter sollte die Kirche froh begrüßen. Sie sollte sich mit dieser pädagogischen Vorstufe zu einer kirchlichen Erziehung begnügen. So wenig ein abstrakter Menschheitsreligionsunterricht psychologisch ist, weil alle religiöse Erziehung von der Zugehörigkeit des Lehrers und der Eltern zu einem historisch gewordenen Bekenntnis bedingt wird, so wenig ein rein ethischer Unterricht und so wenig jeder Verzicht auf religiöse Beeinflussung psychologisch ist, weil er in der Zeit der planmäßigen Einwirkung auf die Kindesseele eine wesentliche Seite des Menschengeistes der Verkümmerung ausliefern würde, so wenig ist ein kirchlicher Religionsunterricht psychologisch, der dem naiven Kinde mit theologischen Lehrmeinungen und schwierigen Scheidelehren entgegentritt. In der Kindesbildung kann nur diejenige Forderung Geltung haben, die von der Kindesseele selbst gestellt wird, also die kindes-psychologische. Alle kirchlichen und theologischen Zeit- und Streitfragen, alles, was nur für Erwachsene Sinn und Bedeutung hat, alle Weltanschauungs-Auseinandersetzungen sollten von der Kirche auf die Zeit verspart werden, wo die reifende Seele nach solchen Dingen selbst begehrt, also in die Zeiten des Fortbildungsunterrichtes in freien Vereinigungen Erwachsener, in Vorträgen, Literatur und Presse. Und wo kirchliche Lehren nicht mehr die Seele des modernen Menschen zu bewegen vermögen, so mag das zur Prüfung mahnen, ob solche Dinge als vergängliche menschliche Gebilde noch eine Daseinsberechtigung haben.

15. Seit Schleiermacher ringt die Theologie nach psychologischer Vertiefung der religiösen Auffassung. Während aber eine rechtsstehende Theologie in ihren bedeutendsten Führern psychologischen Erwägungen theoretisch sich zugänglich zeigte, hat die kirchliche Praxis dieser Richtung der Verwirklichung jener Grundsätze dem Kinde gegenüber sich hartnäckig verschlossen. Es ist erfreulich, daß in unseren Tagen ein neues theologisches Geschlecht mit der Durchsetzung alter Theorien Ernst zu machen beginnt. Was sich hier regt,

ist im Grunde nichts anderes, als was die deutsche Volksschullehrerschaft im 19. Jahrhundert bald in radikaler Überstürzung und in rationalistischer Vereinseitigung, bald mit tiefem Verständnis für das Wesen des Christentums und das Verlangen der Kindesseele, immer aber in ehrlicher Meinung und bester Erzieherabsicht, lange genug verkannt, oft genug geschmäht, von der »Rechtgläubigkeit« verdammt, aufstellte in der Forderung nach einer psychologischen Gestaltung der religiösen Kindesbildung.

16. Zur Lösung der Frage genügt aber nicht eine Bessergestaltung der Methodik und Schulpraxis, sondern ihre Vorbedingung ist eine »Reform der Lehrerpersönlichkeiten«. Hierher gehört als organisatorische Grundlage die Besserung des Verhältnisses von Kirche und Schule auf dem Boden der Freiheit.[1]) Vor allem nötig aber ist eine innere Erhöhung des Lehrerstandes einerseits durch äußere Besserstellung, die dem Lehrer ermöglicht, mit voller Kraft und Freude allein seinem Erzieherberuf sich hinzugeben andrerseits durch eine vertiefte Bildung, die seinen inneren Reichtum und seine innere Kraft steigert, damit er mehr noch ein Segensquell werde für das heranwachsende Geschlecht. Ein wesentliches Stück dieser Bildung wäre die wahrheitsmutige Einführung der Volksschullehrer in die religiösen Grundwissenschaften nach dem Stande der theologischen Forschung der Gegenwart.

In einem aus Wahrhaftigkeit und Freiheit quellenden Streben nach Verinnerlichung der religiösen Unterweisung werden sich einmal Theologen und Pädagogen innerlich zusammenfinden zum Segen für unser Volk.

VII

Thesen über den evangelischen Religionsunterricht im Gymnasium

Von

Gymnasialdirektor Prof Dr. **O. Henke** in Bremen

I. Der Religionsunterricht ist ein notwendiges und unentbehrliches Glied im Lehrplan der höheren Schulen.

II. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist

1. (Theoretischer Teil): Belehrung über das Wesen der Religion ihre Wurzeln im Seelenleben, ihre Bedeutung für das Leben über den Grundunterschied einerseits von Religion und Theologie, andrerseits der auf individualistischer Erfahrung ruhenden Theologie von den auf allgemein zwingender Erfahrung ruhenden Wissenschaften.

[1]) Siehe Vorwort zu des Verfassers Schrift: Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft. Berlin, Verlag der Hilfe, 1903.

2. (Praktischer Teil): Einführung in die Kenntnis einer geschichtlichen Religion, die für die Kulturentwicklung der Menschheit von hervorragendem Einfluß gewesen ist. Zu diesem Zwecke ist die Religion zu wählen, deren Äußerungen auch außerhalb der Schule ins Leben der Schüler eingreifen. Für uns kommt also das Christentum allein in Betracht.

III. Die Unterrichtsverteilung.

1. Der praktische Teil bildet den Lehrstoff für die Klassen VI—U I.
2. Im einzelnen gehören an: dem Kindesalter (VI. V) die freie Erzählung einer Auswahl von Sagen und Geschichten des A. und N. Testamentes, dem Knabenalter (IV. U III. O III) die Lektüre der gut beglaubigten Geschichte an der Hand einer geeigneten Schulbibel, dem Jünglingsalter (U II. O II. U I) der pragmatische Geschichtsunterricht (Israelitismus, Judentum, Leben Jesu, apostolisches Zeitalter, Kirchengeschichte). — Der Religionsunterricht befolgt damit Gang und Methode des Geschichtsunterrichts.
3. Der Unterricht muß ein streng historischer sein, d. h. sich auf das beschränken, was durch die Geschichtswissenschaft jedem Forscher zugänglich ist. Von der Mitteilung einer Glaubenslehre irgend welcher Richtung anders als in historisch berichtender Weise kann nicht die Rede sein, weil damit den Schülern immer nur der individuelle Glaubensstand ihres Lehrers, nicht aber etwas, das allgemeine Gültigkeit hat, mitgeteilt würde.
4. Der theoretische Unterricht (O I) ist in enge Verbindung zu setzen mit dem in U I u. O I zu erteilenden Unterricht in der Philosophischen Propädeutik (formale Logik, Ästhetik, Ethik). Es ist erforderlich, daß derselbe Lehrer jenen wie diesen erteile.

IV. Die Stellung des Religionsunterrichts im Organismus der höheren Schule.

1. Jeder Gewissensdruck muß von Lehrern, Eltern, Schülern ferngehalten werden. Daraus ergeben sich folgende Forderungen:
2. für den Lehrer:
   a) die Übernahme des Unterrichts seitens des Lehrers, der in gereiftem Alter stehen und gründlich philosophisch und theologisch gebildet sein muß, muß eine völlig freiwillige sein;

b) der Lehrer muß in VI bis UI den Unterricht gemäß seiner Überzeugung von der geschichtlichen Entstehung des Christentums, in OI den theoretischen Unterricht auf Grund der von ihm errungenen Welt- und Lebensanschauung völlig frei und unabhängig erteilen dürfen.

3. Für Eltern und Schüler:

a) die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht muß dem freien Ermessen der Eltern anheimgestellt bleiben;

b) die im Religionsunterricht erzielten Leistungen dürfen weder in den Zeugnissen bewertet werden, noch einen Einfluß auf die Versetzung ausüben. Ebensowenig darf eine Prüfung in der »Religion« bei der Reifeprüfung stattfinden und ein Urteil über die Leistungen in das Prüfungszeugnis aufgenommen werden.

Hinsichtlich eingehenderer Ausführung und Begründung der Thesen verweise ich auf meinen Aufsatz über den Religionsunterricht an den höheren Schulen im Deutschen Protestantenblatt, Jahrg. 1904, Nr. 5. 6.

VIII

Thesen zur Reform des Religionsunterrichtes

Von

G. Boehmel, Oberpfarrer in Berka a. W.

1. Das Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Herausbildung der evangelisch-christlichen Persönlichkeit, in welcher innige Herzensfrömmigkeit, eine in Herzensreinheit wurzelnde Sittlichkeit und überzeugte Liebe und Treue zu der evangelischen Kirche als zu der Quelle des zeitlichen und ewigen Heils sich vereinigen.

2. Dieses Ziel wird nicht durchweg erreicht; die evangelische Jugend der höheren Stände gibt nach durchlaufener Schulzeit und während der Universitätszeit oder der Lehrzeit freiwillig den Zusammenhang mit Kirche, Religiosität und auf religiösem Grunde liegender Sittlichkeit auf und findet ihn meistens auch später nicht wieder; die Jugend der Volksschule wird, so wie sie aus dem Bannkreis der alten Verhältnisse durch die veränderten Erwerbsbedingungen herausgenommen wird, durch äußere Einflüsse jenen entfremdet und vollzieht ebenfalls eine gründliche äußere und innere Abkehr; der Widerstand ist in beiden Fällen gering.

3. Dieses für die evangelische Kirche und für die deutsch-evangelische Kultur in gleicher Weise bedenkliche und bedauerliche Er-

gebnis kann seinen Grund nicht nur in häuslichen, gewerblichen und politischen Verhältnissen haben, sondern der evangelische Religionsunterricht muß an irgend einem Fehler leiden. Denn sonst wäre es undenkbar, daß all die Mühe und der Unterricht der langen Jahre nichts anderes erreichen kann; er hat eine Reform nötig.

4. Eine Umgestaltung desselben zu einem kirchlichen Drill durch alleinige Einprägung dogmatisch-theologischen, kirchen- und biblischgeschichtlichen Gedächtnisstoffs und durch Häufung von Andachtsübungen mit dem Ausblicke auf Seligkeit und Unseligkeit würde vielleicht den äußeren Zusammenhang mit der Kirche und kirchliche Unterordnung erreichen, dieser Drill sowohl als seine Mittel aber wären unevangelisch und hätten mit dem Ziele des evangelischen Religionsunterrichts nichts zu tun.

5. Ebensowenig aber geht es an unter Beiseitelassen des theologisch-dogmatischen und bibel-kirchengeschichtlichen Stoffes den Religionsunterricht in eine Reihe von Stunden religiöser Erhebung und Erwärmung für das religiöse und sittliche Ideal des Christentums aufzulösen, denn fromme Gefühle und warme Begeisterung allein sind nur in den seltensten Fällen ein Grund, auf dem sich evangelisch-christliche Persönlichkeiten entwickeln können; diesen Wert hat ein festes Wissen und überzeugte Willensrichtung, Charakterbildung im Verein mit jener Begeisterung und Erwärmung; von beiden Extremen hält sich der evangelische Religionsunterricht fern, das Beste und das Notwendige aus beiden Richtungen in sich vereinigend.

6. Der Hauptmangel des Religionsunterrichts der Volksschule ist die Überfülle des bibelgeschichtlichen und theologisch-dogmatischen Unterrichtsstoffs, welcher so reich bemessen ist, daß nach dem Zeugnis alter als Lehrer wie als Erzieher gleich tüchtiger Männer derselbe weder hinlänglich gedächtnismäßig angeeignet noch innerlich verarbeitet und zum treibenden Motive des Willens und zum Inhalte der Gedanken gemacht werden kann; diese Überfülle wird vor allem dadurch verschuldet, daß dem alten Testamente ein viel zu breiter Raum in den Unterrichtsplänen zugemessen ist.

7. Der Fehler des Religionsunterrichts der höheren Schule — soweit mir dieser bekannt ist — liegt wohl darin, daß die höhere Schule ihren Religionsunterricht viel zu wenig als Pflege und Entwicklung der religiösen Anlage, als Gesinnungsunterricht, als Gemüts- und Willenserziehung, als Charakterbildung, sondern als eine abstrakte Wissenschaft, als eine theoretisch-philosophische, die religiösen und kirchlichen Fragen wissenschaftlich erörternde Disziplin neben anderen

betrachtet: wenn letztere auch im Rahmen einer höheren Schule nicht fehlen darf, so darf sie doch nicht überwuchern und vor allem nicht zu früh einsetzen und gerade in der Zeit die Geister allein in Beschlag nehmen, in welcher dieselben so wie so schon in Gärung sind.

8. Die Folge beider Mängel ist nun die, daß selbst dem tüchtigsten und gewissenhaftesten Lehrer keine ausreichende Zeit und Gelegenheit bleibt, weder um auf Grund der Lesung des neuen Testaments das Lebensbild Jesu rein und klar herauszugestalten und diese hehre Gestalt vor den Augen der Schüler Leben gewinnen zu lassen, noch um dieses Lebensbild gedächtnismäßig den Schülern einzuprägen, so daß es ihr geistiges Eigentum bis an ihr Ende bleibt, noch um die jungen Seelen für diese Gestalt zu begeistern und sie selber, diesen Modellierton in ihrer Künstlerhand, zum Ebenbilde des Seligmachens umzuwandeln, daß »sie gesinnt seien wie Jesus Christus auch war«. —

9. Dieses Zurücktreten aber der Gestalt des Heilands ist der Krebsschaden des Religionsunterrichts, denn das Ziel desselben, wie es in These 1 aufgestellt worden ist, die Herausbildung evangelisch-christlicher Persönlichkeiten, kann eben nur erreicht werden dadurch, daß durch entsprechende Verwendung des geschichtlichen und theologischen Stoffs in Verbindung mit Gesinnungs- und Willensleitung, Charakterbildung die jugendliche Seele zu einer religiösen und sittlichen Persönlichkeit nach der Weise Jesu Christi umgewandelt wird. —

10. Darum ist es die Forderung der Reform des Religionsunterrichts: in der Volksschule energische Beschneidung in erster Linie des Unterrichtsstoffes, der dem in religiöser wie in sittlicher Beziehung minderwertigen alten Testamente entnommen ist und Begründung des Religionsunterrichts auf das neue Testament, sofern »es Christum treibet«, in der höheren Schule stärkeres Bekennen der Charakterbildung auf derselben Unterlage an der Lichtgestalt des Erlösers.

11. Es ist auf Grund des neuen Testaments, zu welchem in ergänzender und einleitender Weise das Beste, das Christum Treibende, aus dem alten Testamente heranzuziehen, in Verfolgung der einzelnen Lebensabschnitte Jesu die Parallele zwischen seinem Geistesleben und dem der einzelnen Menschenseele aufzuweisen, so daß die letztere an und mit dem Heilande allmählich zur Ebenbildlichkeit Gottes durch alle Versuchungen heranwächst und an und mit demselben Herrn trotz manches Rückfalles auf ihrer Seite auf dieser Höhe verharrt, auf welcher sie sich durch die Gewißheit der Rechtfertigung aus

Gnaden gehalten fühlt. Es ist der nötige theologische, dogmatische und geschichtliche Stoff in diesem Schema als Unterrichtsmaterial unterzubringen.

12. Die Kirche ist zu betrachten als der Leib, den sich der geistige Christus als Organon seiner Erlösungstätigkeit geschaffen hat und noch alltäglich schafft. Die evangelische Kirche, die Reformationskirche ist darzustellen als die wiedererstandene Urkirche, als die Christuskirche, in welcher allein der Heiland Leben, Gestalt und Tätigkeit gewinnt, wie er in den großen Männern dieser Kirche Leben, Gestalt und Tätigkeit gewonnen hat und noch täglich gewinnt; es ist nachzuweisen in energischer Betonung des konfessionellen Unterschieds, wie das deutsche Volk mit dieser Kirche und ihrem christlichen Lebensideal religiös, sittlich, kulturell und materiell steht und fällt.

Christus und abermals Christus und nochmals Christus, wie er im neuen Testamente uns entgegentritt, ist der Stern der Schule, ist der Stern des Lebens, für welches die Jugend in jener lernt. —

(Fortsetzung dieser Sammlung im nächsten Heft)

MITTEILUNGEN

1. Zur Literatur über Schiller

Von Dr. Susanna Rubinstein

In der Einleitung zu seinem dritten Werk über Schiller, sagt Prof. Eugen Kühnemann: daß die Zeit für ein neueres und tieferes Verständnis Schillers gekommen sei. Wohl! Aber er selbst ist auch der Herold, der durchdrungen von den edlen Schönheiten dieser Geisteswelt, sie zum neuern klarern Verständnis verkündet; der bewegt von den kostbaren Ausstrahlungen eines Genies, die er mit einer kongenialen Tiefe erfaßt — sie auch andern offenbart! Prof. Kühnemann hat seine Schillerforschungen in drei Schriften (von Zeitungsartikeln abgesehen) niedergelegt. Die erste derselben: »die Kantischen Studien Schillers und die Komposition des Wallenstein« (Marburg 1889) befaßt sich mit der Methode und den Prinzipien dieser beiden Denkerheroen; es ist daher das am meisten den theoretischen und abstrakten Erörterungen zugewandte Werk. Das zweite: »Kants und Schillers Begründung der Ästhetik« (München 1895) ist nicht nur gegenständlich der Kunstphilosophie geweiht, sondern auch die Durchführung, der konstruktive Aufbau, verbindet gelehrte Tiefe mit künstlerischer wie psychisch feiner Anschaulichkeit. Was Kühnemann von Schiller in diesem Buche sagt: daß er ein »schöpferischer Kritiker« sei, das könnte auch auf ihn selbst gelten. Das dritte Buch betitelt: »Schillers philosophische Schriften und Gedichte« (Leipzig 1902) hat den Zweck, dem deutschen Volk — eigentlich der reifern Schuljugend und ihren Lehrern — die Bedeutung Schillers zugänglicher zu machen, und diesen Zweck verfolgen auch die sehr belehrenden und analytisch sehr interessanten Erläuterungen, zu der getroffenen Auswahl an Lesestücken. Der Zentralgedanke und der Herzschlag aller dieser drei Werke aber ist: Darlegung des Verhältnisses Schillers zu Kant. Und man kann sich kaum eine bessere Rüstung und Eignung denken, um dieses Verhältnis aus den innersten Strömungen und Bewegungen heraus darzulegen, als die des Autors. Er beherrscht mit gründlicher Sicherheit das Material, denn er besitzt eine

ebenso genaue Kenntnis der Kantischen wie der der Schillerischen Geisteswelt, und er beherrscht auch vollständig den Apparat der philosophisch methodologischen Technik. Neben diesen erworbenen Gaben, tritt aus den Arbeiten die nativistische, einer besonders scharfsinnigen Spürkraft hervor, welche auch aus dem verschlungensten Gedankengewebe die Fäden zu sondern und die Beziehungen herauszufinden vermag.

Noch ehe sich Schiller dem Studium Kants zuwandte, sprach aus seinen Schöpfungen ein kongenialer Geist, und dadurch war für Kants Einfluß die Bahn bereit. Besonders wurde für zwei Grundbegriffe das Studium Kants für Schiller entscheidend. Aber auch diese zwei Grundbegriffe, welche der Nerv und die Seele seines schöpferischen Lebens wurden, lagen knospenhaft in seinem Geist und wurden nur durch Kant zur Blüte ausgereift. Der erste dieser Grundbegriffe ist der Idealismus, den Kants transcendentale Methode, oder, wie die neuern Philosophen sie lieber nennen, seine kritische Methode, als innersten Stern birgt. Diese Methode verwandelt das metaphysische Problem des Erkennens der Naturerscheinung, in das Problem von den Mitteln und Fundamenten des erkennenden Bewußtseins. Nicht in den Erscheinungen selbst liegt der Weg zu ihrer Erkenntnis vorzudringen, sondern die Erkenntnis, — die Art wie wir die Erscheinung erfassen, wieviel und was sie für uns enthält, — liegt in der Beschaffenheit unserer geistigen Faktoren beschlossen. Die Dinge, welche in Raum und Zeit gedacht werden, sind daher Erkenntnisse, die den Vorstellungen und Ideen entstammen. Doch sind sie von objektiver Gültigkeit, denn sie gelten für jeden normalen Intellekt und für jede Wissenschaft, von welchem Standpunkt sie auch die Welt zu erforschen sucht. Dies ist die idealistische Wendung des Denkens, die Wendung zu der man durch das Erkennen kommt, daß die inneren Faktoren, einen perzipierten Reiz in ein Objekt umsetzen. Schiller eignete sich mit Eifer die idealistische Denkweise für sein philosophisches Konstruieren an. Und daß ihm schon gleich die Erkenntnislehre zur Einbürgerung des Idealismus in seinem Denkprozeß verhalf, ist einer der zwei Hauptpunkte, die er Kant verdankt.

Nach dem von Kant zum Siege gebrachten Idealismus steht es sohin fest, daß man durch Verstandesbegriffe, d. h. von innen heraus, in das Wesen der Natur eindringt, denn man sucht durch diejenigen Begriffe, welche synthetische Grundsätze à priori des reinen Verstandes sind, die Natur zu begreifen. Das heißt aber, wenn man die idealistische Methode zum schärfsten Ausdruck bringt: daß man die Vorstellungen zu begreifen sucht, die gedacht werden müssen, »damit die große Objektivität, die wir Natur nennen, sei.« Die Möglichkeit der Erfahrung verleiht unsern Erkenntnissen objektive Realität. Und wir konstruieren die Erfahrung durch Anwendung der Verstandesbegriffe oder Kategorien auf die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Anschauungen. Durch die Erfahrung gelangen wir dazu in der Naturwelt das Gesetz der Kausalität zu konstatieren. Soweit wir die Vorstellungen verfolgen, kommen wir zu keinem Abschnitt, wir kommen nicht über die Kette von Ursache und Wirkung, über die Gliederung des Bedingten, Beengten und Begrenzten hinaus. Die Vernunft strebt nun zu den bedingten Erkenntnissen des Verstandes, das freie und hehre

Unbedingte zu finden, und sucht dieser Aufgabe durch die reinen Vernunftbegriffe oder Ideen zu genügen. Zwar entspricht diesen keine Erfahrung, aber sie sind Zielpunkte und letzte Einheit aller Erfahrung, und sind Faktoren der übersinnlichen Erleuchtung.

Dies ist in losen Zügen Kants idealistische Theorie vom Weltbilde, die Schiller in vollem Umfang übernahm. Und diese idealistische Richtung bildete das theoretische Fundament seiner schöpferischen Wirksamkeit.

Der zweite Fundamentalbegriff, der — außer diesem erkenntnistheoretischen Idealismus — durch Kants Einwirkung in Schiller ausreifte, ist ideeller Art, er gehört dem Reich des Unbedingten, der praktischen Vernunft an. Aus diesem Reich deduzierte Kant die Idee der Freiheit, von den Höhen des Unbedingten und der unterworfenen Sinnenwelt, ließ er das königliche Machtwort ertönen: »Bestimme dich aus dir selbst.« Damit ward der Mensch in die Herrlichkeit einer autonomen Stellung eingesetzt. Die Idee der Freiheit, der intelligiblen Freiheit, der Freiheit soweit als sich der von der Vernunft geleitete Wille aus der Kausalkette des realen Lebens entwindet — bildet einerseits eine scharfe Abgrenzung gegen die Naturwelt, in der jedes Moment bedingt ist, andrerseits eröffnet sie dem Menschen eine unendliche Perspektive der Selbstentfaltung. Und diese ist seine Mission. »Die Freiheit im Vernunftwesen der Menschen gegründet, ist die Idee der Menschheit. Sie ist eins mit dem Sittengesetz. Sie ist die praktische Vernunft, oder der reine Wille selbst, durch sie ist der Mensch ein Mitglied der reinen Geisterwelt, ein übersinnliches Wesen.«

Die Idee der Freiheit, die von Kant proklamierte Autonomie, wurde nun der zweite fundamentale Gedanke in Schillers Geisteswelt, dessen Strahlenbrechung seine ganze innere Bewegung durchdrang. Wie Kühnemann sagt (Begründung S. 87) wurde »der Glaube der ganze Inhalt seiner Seele, daß der Mensch die Freiheit in seiner Persönlichkeit verwirklichen soll.« Aus der Idee der Freiheit empfingen vor seinem Geiste die zwei Gebiete, auf die sich sein Interesse vorzugweise richtete: die Ethik und die Ästhetik, ihr Leben. Diese zwei ineinander schmelzenden Gebiete sind der Nährboden der Kultur, die Tragkräfte einer unabsehbaren menschlichen Fortbildung. Der Freiheitsgedanke begeisterte Schiller, dessen Gefühl warm für das Menschentum schwingte, er entflammte seinen Hochsinn am Werk der Menschheit zu arbeiten. Auf der Basis dieser zwei Fundamentalbegriffe: des Kantischen erkenntnistheoretischen Idealismus und der Kantischen Freiheitsidee, erstand Schiller in seiner vollen unsterblichen Großheit.

Das hindert nicht, daß Schiller sowohl in seinen sittlichen wie in seinen ästhetischen Begriffen vom Königsberger Weisen abwich — allerdings findet der fein und scharf spintisierende Kühnemann auch hinter dem Widersprechenden, Verwandtes heraus. Beide sind aber davon durchdrungen, daß die freie Persönlichkeit — d. h. diejenige Persönlichkeit, bei der die intelligible Welt die Suprematie besitzt, über das materielle Reich der Triebe und Leidenschaften — die Höhe der Menschheit repräsentiert. Diese Stellung begreift in sich, daß das Handeln des freien Menschen nicht aus Willkür und Laune hervorgehen darf, sondern daß es in Gemäßheit der Maxime, der regulativen Idee der Vernunft, erfolgen muß, und diese

verpflichtet so zu handeln, daß man in sich selbst die Menschheit ehrt. Das Sittengesetz besteht darin, daß der Mensch als Selbstzweck heilig gehalten wird. Diese Bestimmung entstammt der praktischen Vernunft oder übersinnlichen Ideenwelt, welche die sinnliche Natur des Menschen unterwerfen soll. Nach dieser Übereinstimmung mit Kant weicht Schiller von seinem ethischen Rigorismus darin ab, daß »nicht mit Niederschlagung der Sinnlichkeit und der Neigung« die Pflicht geübt werden soll, »sondern sie sollte in der vollendeten Tugend zur Natur werden, Sinnlichkeit und Vernunft sollen zusammenstimmen.« Diese Harmonie bildet die schöne Seele. In einer schönen Seele herrscht wie in einem echten Kunstwerk, eine Übereinstimmung der sinnlichen und übersinnlichen Natur. Darin will Kühnemann keinen Unterschied im Kernpunkt der Frage zugeben, sondern Schiller fasse das sittliche Ideal von einem andern, nämlich vom ästhetischen Gesichtspunkt auf, das lasse aber den Gehalt unberührt. Nach Schillers philosophischer Denkweise fließen die zwei Gebiete, welche die Faktoren der Kultur sind: das Sittliche und das Schöne, in eins zusammen. Nicht allein, daß die Idee der Freiheit der Sprungquell beider ist, sondern auch die weiteren von ihm gefundenen Prinzipien gelten für beide Gebiete, nur wird das Sittliche mit dem Verstand beurteilt, das Schöne aber im Gemüt empfunden. Kant ließ die objektive Ursache des Schönen unerklärt. Er unterschied es bloß von der Wahrheit darin, daß diese vom Erkennen, vom Sittlichen darin, daß dieses von der Herrschaft des freien Willens ausgehe, das Schöne aber durch Bewegung des Gemüts erfaßt werde. In Schiller leuchtete jedoch die Erkenntnis auf: daß Schönheit sei Freiheit der Erscheinung. Die Einheitlichkeit der Momente eines Objekts, in Betracht zu seiner Art, die ungestörte Harmonie seiner Teile, verleihe ihm Freiheit der Erscheinung, und dies sei seine Schönheit. Diese Freiheit ist aber nicht Gesetzlosigkeit, sondern die höchste innere Gesetzmäßigkeit, die regelrechte Bestimmtheit. Und ebenso verhält es sich mit der sittlichen Freiheit, die eine gesetzmäßige Verknüpfung mit der Maxime ist, mit der Maxime, daß der Mensch in sich selbst die Menschheit ehren soll. Schiller hätte sonach Kants Ansicht widerlegt: daß es für das Schöne keinen objektiven Bestimmungsgrund gebe. Allein Prof. Kühnemann läßt dies nicht gelten; mit seinem zersetzend scharfen Eindringen in die Gedankengewebe dieser Geisterheroen entdeckt er auch hierin eine anklingende Beziehung. Er bezeichnet es als ein Irrtum von Schiller, daß er ein objektives Prinzip des Schönen gefunden habe. Kant hätte es deshalb abgelehnt nach einem solchen zu forschen, weil im Innern selbst, in der Gefühlswelt, die Gesetzlichkeit aufzusuchen wäre, der das Gefühl des Schönen entspringt, dies ist die wissenschaftliche Aufgabe der Ästhetik. Kühnemann urteilt nun, daß Schillers »geniale Definition« gerade den Punkt erleuchtet habe, auf den es nach Kant ankam, daß sie mit großer Vollkommenheit leistet, wonach Kant suchte, doch ein eigentlich objektives Prinzip sei Freiheit der Erscheinung nicht, wohl aber macht sie begreiflich, »wie im Gemüt der ästhetische Gegenstand sich bewegt und sein Leben erhält. Die Bestimmung der Freiheit der Erscheinung, besagt daher nichts anderes als die eigentliche Gesetzlichkeit in der Welt der Gefühle.«

(Begründung S. 82) Schiller erörtert seinen Begriff der Freiheit mit der kunsttheoretischen Bemerkung, daß der Gegenstand der Kunst technisch kunstgemäß sein muß, daß er also die Befolgung gewisser Regel zur Voraussetzung habe; »aber diese Regel dürfe im vollendeten Kunstwerk nicht zu spüren sein. Es muß frei durch sich selbst bestimmt erscheinen .... unsere Vorstellung vom Schönen aber ist immer Freiheit der Erscheinung.« Kühnemann findet darin den bekräftigenden Accent eines entscheidenden Gedankens. »Man sieht da wieder wie das folgerichtige Denken Schillers durch eine Art Zwang hingeführt wird auf den wirklichen Grund der Ästhetik, auf der freien Bewegung des Gemütes.« (Ibd. S. 85.)

Während sich in Kühnemanns erster, abstrakter Schrift, bei aller Würdigung Schillers, doch die Wage für den philosophisch theoretischen Geist des großen Königsbergers neigt, wendet sich dies im zweiten Werk, der »Begründung der Ästhetik« zu Gunsten Schillers. Denn hier dringt er in Schillers weihevoller und idealer Künstlergröße ein, und wird immer mehr hingezogen sich in diese zu versenken. Mit einer geradezu liebreichen Feinheit geht er in Schillers ästhetischen — auch ethisch geltenden — Prinzipien und in dem Herauswachsen derselben aus der psychischen Innerlichkeit ein. Er selbst charakterisiert den Unterschied der Stellung beider zum ästhetischen Problem: »Kant war für die Begründung des Erkennens in seiner ganzen systematischen Ausdehnung gleichsam durch Uranlage interessiert. Was dabei für das ästhetische Problem zu gewinnen war, das war eine feine, fruchtbare, in gewisser Hinsicht erschöpfende Charakteristik des ästhetischen Verhaltens, im Unterschied vom Erkennen des Verstandes. Aber seltsame Schwierigkeiten entstanden, als es galt, dem ästhetischen Inhalt selbst und in sich gerecht zu werden .... Schiller kommt als Dichter, als Künstler auf nichts von Uranlage, bezogen als auf den ganzen Umfang der Teilbestandstücke des spezifisch ästhetischen Interesses. Was dabei für die Ästhetik zu gewinnen ist, das ist nicht minder und nicht mehr als ihr Grundbegriff. Schiller erst ist der eigentliche Begründer der philosophischen Lehre von der Form der Künste. Ihm ist das Schaffen der Kunst der ganze sittliche Inhalt seines Lebens. Es kann ihm also nicht entgehen, daß die Form der Kunst gegründet ist im sittlichen Wesen der Menschennatur.« (Ibd. S. 89.) Form ist die Art des ästhetischen Inhalts zu sein. An dem schönen Gegenstand erscheint die innere Notwendigkeit der Form als Selbstzweck, in sich abgeschlossen. Er verwirklicht in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Natur ihren Endzweck — d. i. ein vollendetes Objekt hervorzubringen. Und dies sollte ebenso das sittliche Handeln darstellen, auch dieses sollte in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Natur ihren Endzweck fördern, und dieser ist die menschliche Vollendung. Die Form, welche die aus innerer Notwendigkeit stammende Präge bedeutet, ist ein Zentralgedanke in Schillers philosophischen Konstruktionen, sie ist das regulative Prinzip seiner ästhetischen und ethischen Gedankenbewegung. Der Formtrieb faßt die innerlichsten Momente, die von der Vernunft beherrschten Seiten zusammen, und gibt ihnen einen bildnerischen Ausdruck. Dem Formtrieb entgegen ist der Stofftrieb, welcher die sinnlichen Eindrücke, die materiellen Zustände

zusammenfaßt. Dieser Trieb überliefert also die realen Potenzen des Daseins. Die Aufgabe der Menschheit besteht in die zu erstrebende Totalität des Charakters durch die Wechselbeziehung dieser beiden Triebe. Und auch das vollendete Kunstwerk resultiert aus der Verschmelzung dieser Triebe. In den Fällen, wo diese beiden Triebe sich vereinigen, wo man sich als Materie fühlen und als Geist denken lernt, hat der Mensch eine vollständige Anschauung seiner Menschheit, solche Fälle erwecken einen neuen Trieb, in dem die beiden andern zusammenwirken, dieser Trieb ist der Spieltrieb. Der Spieltrieb versöhnt die Gesetze der Vernunft mit den Interessen der Sinne. Der Mensch ist nur wahrhaft Mensch wann er spielt, und er spielt im Zustand ästhetischen Empfindens, d. h. in diesem olympischen Zustand, in dem man befreit von den Lebensbedrängnissen sich dem Unendlichen überläßt.

Diese drei Triebe sind die Bausteine von Schillers philosophischer Begründung der Ästhetik. Sie streben alle der Freiheit zu, denn auch der Stofftrieb, auch die sinnliche Seite, darf nur soweit zulässig sein, als sie durch die Erfahrung und Anschauung, die sie gewährt, und vereint mit dem Formtrieb, die Totalität des Menschen bildet. Im Spieltrieb, der die beiden andern aufhebt, erreicht der Mensch den Höhepunkt seiner Vollendung, unabhängig von den Fesseln des Lebens geht er in die Region des Übersinnlichen ein, wo man das Schöne weihevoll empfindet, das Gute seiner selbst wegen will, und durch die Ruhe der Läuterung, dem Erkennen der Wahrheit näher kommt. Dieser Zustand wird in den philosophisch didaktischen Gedichten »die Künstler« und »das Ideal und das Leben« geschildert:

»Nur der Körper eignet jenen Mächten,
Die das dunkle Schicksal flechten usw.«

Das reifste und tiefsinnigste Dokument dieses Gedankenprozesses sind aber die ästhetischen Briefe. Diese Briefe sind vom edelsten und innigsten Interesse für die kulturelle Entwicklung des Menschentums durchdrungen, sie sind das Evangelium eines für das Schöne und Sittliche durchglühten Priesters. Daß Schiller die Gabe eines pädagogischen Apostels besitze, erkennt ihm sein gründlicher Kenner, Kühnemann, vollauf zu, er äußert: daß Schiller eine auf das Begreifen der Menschenwelt gerichtete Intelligenz sei, welche mit der Idee der Freiheit das ihr notwendige Prinzip der Auffassung und damit ihre Reife gefunden hat.« (Begrd. S. 89.) Und weil er eine »auf das Begreifen der Menschenwelt gerichtete Intelligenz« ist, darum ist auch seine Methode eine psychologische, im Unterschiede zu Kant, der als ein im eminenten Grad auf das Erkennen »interessierter« Geist, die kritische Methode handhabt. Schiller aber entnimmt der Beschaffenheit des Menscheninnern seinen methodologischen Leitfaden. Schillers innerstes Strebeziel ist die sittliche Läuterung und ästhetische Verfeinerung des Menschengeschlechts. Die Stellung des sittlich freien Menschen in der ewig gleichen Gesetzmäßigkeit der Natur, beschäftigt fortdauernd seinen Geist »die letzten Gedanken von Menschenwert und Menschenwürde sind auf jeder Seite dieser Schriften in Frage«. Wir sind nicht Menschen durch Geburt, wir sind es durch uns selbst. »Menschheit

ist kein Naturbegriff, sondern ein Kulturbegriff.« Den Menschen zu begreifen als eine Bewegung zu unendlichen Zielen, als ein stetes geschichtliches Werden, bildet den Kernpunkt des deutschen Idealismus, dessen glorreichster Repräsentant Schiller ist.

In seiner dritten Arbeit, in der Herr Kühnemann eine Auslese der fruchtbringendsten philosophischen Schöpfungen Schillers bietet, und der er eine Einleitung voranschickt, die durch Sezierungskunst und Darstellungskunst eine musterhafte Monographie von Schillers Geisteswerk ist — äußert er sich gleichwohl skeptisch über dessen volksbildnerische Resultate. »Was Schiller der deutschen Bildung hinzufügen wollte, das war eine wahrhaft vertiefte und verfeinerte ästhetische Kultur, nicht Schöngeisterei, sondern der schöne Geist, der von jener das Gegenstück ist, und der in nichts anderem sich zeigt als darin, daß in allem, was wir tun, ein ganzer und voller Mensch in die Erscheinung tritt. Gelungen ist es ihm nicht. Der Mangel an Einsicht und die Vorurteile sind im großen und ganzen noch dieselben wie damals.«

Und doch, als Herr Kühnemann dies schrieb, begann es sich bereits mit der Einsicht und den Vorurteilen zum Bessern zu wenden, denn das sozial-ästhetische Problem: »Die Kunst im Leben des Kindes« war bereits lebhaft hervorgetreten, und sowohl dieses Problem als die zunehmenden volkstümlichen Kurse aus den verschiedensten Wissensgebieten, sind realisierte Absenker, sind Keimkräfte aus Schillers hochsinnigem, kulturphilosophischem Gedankenstamm.

---

2. Der erste internationale Kongress für Schulhygiene,

welcher in den Tagen vom 4. bis 9. April 1904 in Nürnberg abgehalten wurde, nahm für alle Teilnehmer einen durchweg befriedigenden Verlauf. Die Überzeugung, daß mit ihm eine wissenschaftliche Vereinigung ins Leben gerufen wurde, die der Schule und insbesondere der Gesundheitspflege in der Schule wesentliche Dienste leisten kann, hat sich allenthalben gebildet und befestigt.

Der Kongreß hat in drei Plenarsitzungen und in einer großen Anzahl von Abteilungssitzungen ein reiches Arbeitsprogramm zur Erledigung gebracht.

In der **ersten Hauptsitzung** wurde der Kongreß auf das Wärmste begrüßt: von seinem Protektor, dem Prinzen Dr. med. Ludwig Ferdinand v. Bayern, von dem Präsidenten des deutschen Vereins für Schulhygiene, Professor Dr. Griesbach aus Mülhausen i. E., namens der bayerischen Staatsregierung von dem Präsidenten der Kreisregierung von Mittelfranken, Exz. Freiherrn v. Welser, namens der Stadt Nürnberg von dem Bürgermeister v. Jaeger, im Auftrag der Reichsregierung von dem Geheimen Regierungsrat im Gesundheitsamt, Dr. Wutzdorff, des Kgl. preußischen Kultusministeriums von dem Geheimen Oberregierungsrat Dr. Matthias, der Kgl. Württembergischen Staatsregierung von Regierungsrat Jehle. Die Grüße und Glückwünsche des Auslandes brachten zum Ausdruck:

für Bulgarien der Unterrichtsminister Schischmanow, für Frankreich Generalinspektor M. Jost, für England Blindeninspektor Prof. A. Eichholz aus London, Japan Professor Sakaki, Österreich Hofrat Dr. Huemer aus Wien, Norwegen Professor Axel Johannessen aus Christiania, Ungarn Professor Dr. Liebermann aus Budapest, Rußland wirkl. Staatsrat Professor Dr. Kapoustine aus Kasan, für Serbien Dr. Cjubomir Nenadovic aus Belgrad, Schweden Direktor Söderbaur, für die Schweiz Professor Dr. Erismann.

Nachdem noch Hofrat Stich namens des Vereins für Gesundheitspflege in Nürnberg, Obermedizinalrat Dr. Merkel namens der Nürnberger Ärzte, Schulrat Professor Dr. Glauning im Auftrag der städtischen Schulverwaltung, Frau Hofrat Dr. v. Forster als Vertreterin des deutschen Frauenvereins nnd des Bundes deutscher Frauenvereine, endlich der Generalsekretär des Kongresses, Hofrat Dr. Schubert, die Versammlung begrüßt hatten, auch Huldigungstelegramme an den deutschen Kaiser und den Bayerischen Prinzregenten beschlossen und abgesandt waren, wurde in die wissenschaftlichen Verhandlungen eingetreten. Der erste Vortrag der Plenarsitzung hatte zum Thema: »Was haben die Augenärzte für die Schulhygiene geleistet und was müssen sie noch leisten?« Dr. med. et phil. Hermann Cohn, Professor der Augenheilkunde und Geheimer Med.-Rat zu Breslau, der ihn hielt, sprach mit großer ursprünglicher Frische und anregender Lebendigkeit unter Benutzung sehr instruktiver Veranschaulichungsmittel.

Die zweite Plenarsitzung brachte die Vorträge

des Professors Dr. med. Axel v. Johannessen »Über Entwicklung und Stand der Schulhygiene in Norwegen«,

des Hospitalarztes und Präsidenten der »Ligue des médecins et des familles pour l'hygiène scolaire« Dr. Le Gendre aus Paris über die »Wechselbeziehungen zwischen Schülern und Lehrern in Bezug auf ansteckende Krankheiten und moralische Einflüsse«,

des Stadtschulrates Dr. Sickinger aus Mannheim über »Die Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder«,

des bekannten Hygienikers Professors Dr. Hueppe aus Prag über »Die Verhütung der Infektionskrankheiten in der Schule«.

Nach Entgegennahme dieser Vorträge wurde eine kurze Geschäftssitzung abgehalten, in welcher Dankdepeschen des Bayerischen Prinzregenten und des Bayer. Staatsministers des Innern bekannt gegeben und beschlossen wurde, den II. Internationalen Kongreß für Schulhygiene in der ersten Augustwoche des Jahres 1907 der ergangenen Einladung entsprechend in London abzuhalten. Zum Präsidenten desselben wurde Sir Lautor Brunton gewählt, der mit herzlichen Dankesworten die Wahl annimmt und nach London einlädt.

In der dritten, der Schlußsitzung des Plenums sprach zuerst Dr. L. Liebermann, ordentl. Professor der Hygiene an der Universität Budapest und Leiter der dortigen schulärztlichen Kurse über »Die Aufgaben und die Ausbildung von Schulärzten«. Er ver-

langt, über sein Thema hinausgreifend, eine Einheitsschule, bezeichnet die Realschulen und Realgymnasien als verfehlte oder doch als mangelhafte Versuche, den an den Humanistischen Gymnasien herrschenden Übelständen abzuhelfen, findet, daß die Unzufriedenheit mit der Gymnasialbildung sich vielfach bis zum Haß gegen die Philologen gesteigert habe und kann eine einschneidende Besserung nur auf dem einen Weg erhoffen, daß man den Schulärzten einen bestimmenden Einfluß auch auf den Lehrplan und die Lehrmethode einräume. Nach Liebermann kam Dr. med. et philos. James Kerr, Mitglied der obersten Schulbehörde in London, zum Worte. Er sprach über die »Hauptforderungen, die an die Lüftung in den Schulen zu stellen sind«. Mit Hilfe eines Projektierungsapparates legte er die Maßnahmen klar, welche in Amerika und in England für die Ventilation der Schulräume getroffen wurden. Den letzten Vortrag bot Professer Dr. Skvortzow, Charkow, »Über die Grundsätze der Erziehung und Bildung vom Hygienischen Standpunkte«. An ihn schloß sich eine kurze Geschäftssitzung, in der der Generalsekretär statistische Mitteilungen über die Beteiligung am Kongresse machte und die telegraphische Antwort des deutschen Kaisers bekannt gab. Schlußansprachen, in denen den Gefühlen des Dankes für Nürnberg und die Veranstalter des I. Kongresses, sowie der Hoffnung auf eine gesegnete Fortentwicklung des Kongresses Ausdruck gegeben wurde, hielten Sir Lautor Brunton, der Präsident des nächsten internationalen Kongresses, Dr. Eichholz, der Vertreter des englischen Unterrichtsministeriums, Dr. Mathieu aus Paris, der, unterstützt von dem amtlichen Delegierten Frankreichs, Julius Gautier, die Bitte stellte, den III. internationalen Kongreß in Paris abzuhalten, weiterhin der Geheime Regierungsrat Dr. Wutzdorff, Direktor des Reichsgesundheitsamtes, der mit einem Toast auf »den ehrwürdigen und weisen Herrscher Bayerns« endigte, dann Professor Johannessen aus Christania und Exzellenz Schischmanow, der bulgarische Unterrichtsminister. In seinen warmen Abschieds- und Dankesworten gedachte der Präsident Professor Dr. Griesbach der Teilnahme der Staatsverwaltung und der Gelehrten aller Kulturvölker, sowie der erfolgreichen Bemühungen des Ortsausschusses und gab der begründeten Überzeugung Ausdruck, daß die Verhandlungen auf alle Teilnehmer anregend gewirkt und für alle eine wertvolle Bereicherung des Wissens mit sich gebracht hätten.

Für die **Abteilungssitzungen**, die in sieben verschiedenen Sälen gleichzeitig abgehalten und fleißig frequentiert wurden, war eine überreiche Zahl von Referaten und Vorträgen angemeldet. Die 11 Abteilungen des Programms wurden durch die Kongreßleitung zu sieben Gruppen vereinigt, in eine Gruppe A. für Hygiene der Schulgebäude,

B. für Hygiene der Internate, schulhygienische Methoden, Hygiene des Unterrichts und der Unterrichtsmittel,

C. für Hygienische Unterweisung der Lehrer und Schüler,

D. für Körperliche Erziehung der Schuljugend,

E. für Krankheiten und ärztlichen Dienst in den Schulen.

F. für Sonderschulen und

G. Hygiene der Schuljugend außerhalb der Schule, Hygiene der Lehrpersonen und Allgemeines.

An viele der in den Abteilungssitzungen gebotenen Referate und Vorträge schloß sich eine lebhafte Diskussion, die zwar nur sehr selten zu einer vollen Einigung in den Anschauungen führte, zu deren Klärung aber doch ersichtlich beitrug. Von den Vorträgen, die namentlich für den Lehrer und Erzieher von Interesse waren, seien erwähnt:

Schule und Nervenkrankheiten von Sanitätsrat Dr. Wildermuth aus Stuttgart,

Elternabende und deren Organisation von Lehrer Berninger aus Wiesbaden,

Maß der Lehrpausen und Lehrziele von Professor Dr. Schwend aus Stuttgart und dem Nervenarzt Dr. Bender aus Berlin,

Orientierung der Schulgebäude von Professor Erismann aus Zürich,

Bedeutung der schulhygienischen Bestrebungen für die Frauen und für die Familie von Frau Professor Krukenberg aus Kreuznach und Frl. Helene Sumper aus München,

Hilfsschulen für Schwachbegabte von dem Leiter der Hilfsschule zu Stolp i. P., Franz Frenzel,

Hygiene der Schulgebäude von Professor Dr. Blasius und Stadtbaumeister Osterloh in Braunschweig,

Coedukation in den höheren Schulen von Professor Dr. Kalmberg in Helsingfors, und Professor Hertel in Kopenhagen,

Sexuelles in und außerhalb der Schule von Realschullehrer Dr. Stanger in Trautenau,

Volksbildung und Schulgesundheitspflege von Hofrat Dr. v. Forster in Nürnberg,

Schulhaus auf dem Lande von Dr. Angerer, Kgl. Bezirksarzt in Weilheim und Ingenieur G. Recknagel in München,

Vorzüge des ungeteilten Unterrichts von Oberrealschulrektor Dr. Hintzmann in Elberfeld,

Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule von Stadtschulrat Dr. Sickinger und Schularzt Dr. Moses.

Die mit dem I. internationalen Kongreß verbundene, reichbeschickte **Lehrmittelausstellung** bot fast nur Erzeugnisse Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Im Vordergrund standen die verschiedenen Arten von Schulbänken, Schul- und Wandtafeln, Kartenständern, Zeichentischen, Schreibpulten, dann Pläne von Schulhäusern, Ventilationseinrichtungen und dergl. Schulbücher, physikalische Apparate und geographische Veranschaulichungsmittel waren nur spärlich vertreten.

Daß der Kongreß in der Tat das Prädikat »international« verdient, ergibt sich aus folgender vom Generalsekretär Hofrat Dr. Schubert zusammengestellten Übersicht:

Als Mitglieder wurden eingetragen: aus Preußen 144, Bayern 356, den übrigen deutschen Bundesstaaten 121 — also aus Deutschland insgesamt 621 Teilnehmer. Belgien weist auf 9, Bulgarien 4, Chile 3,

Kuba 1, Dänemark 9, Frankreich 9, England 48, Holland 51, Japan 5, Italien 4, Luxemburg 3, Norwegen 2, Österreich 322, Portugal 8, Rumänien 3, Rußland 60, die Schweiz 26, Serbien 3, Spanien 15, die Türkei 1, Nordamerika 11, Uruguay 1, Ungarn 19 Mitglieder. Das sind insgesamt 1247 Mitglieder. Dazu kommen 181 eingezeichnete »Teilnehmer« und 82 Inhaberinnen von Damenkarten.

Im ganzen wurden 161 Vorträge gehalten und zwar in den Plenarversammlungen 8, in den Abteilungen 153, unter letzteren 32 Referate.

Der Verlauf des I. internationalen Kongresses läßt Gutes für die Zukunft erhoffen. Wenn Ärzte, Pädagogen, Bautechniker verständnisvoll zusammenwirken, wird ein reicher Gewinn für die Schule uns und insbesondere für die Gesundheitspflege in ihr nicht ausbleiben.

S. J. H.

---

3. Zur Frage der ethischen Wertschätzung und religiösen Anerkennung

Mit Bezug auf: Werturteile und Glaubensurteile. Eine Untersuchung von Professor Dr. Max Reischle

(Fortsetzung)

Alle Betrachtung der ethischen Beurteilung unter einem anderen als eben ihrem eigentümlichen Gesichtspunkt, dem ethischen, muß das Wesen der ethischen Beurteilung verfehlen. Die Sprache besteht aus Zeichen, und sprachliche Formen sind Anwendungen (Verknüpfungen) von Zeichen. Die Zeichen sind auf dem heutigen Stande der Sprachentwicklung vorwiegend, wenn nicht ausschließlich Gegenstand der Überlieferung. Die Anwendung der Zeichen wird meist nachahmend erlernt. Die Verknüpfung der Zeichen (im Satze, in der Rede) wird häufig einfach vorgegeben und dann mechanisch übernommen. Die Sprache hat nur dort die Bedeutung, ein wahres Ausdrucksmittel geistiger (Bewußtseins-) Inhalte zu sein, wo sie individuelle Sprache ist, wo sie darum auch dem Inhalte, der sich in ihr mitteilen will, gemäß ist. Die Einkleidung eines Inhaltes in die Form des Satzes ist noch kein Zeugnis dafür, daß das Bewußtsein sich auch — bei dem betreffenden Inhalte — zu urteilsmäßiger, reflektierender Auffassung erhoben habe. Sehr oft werden bloße Vorstellungen in der Form des Satzes geäußert. Die wissenschaftlichen Aufstellungen im Gebiet der Sprache beruhen auf Abstraktionen. Die wissenschaftlichen Klassifikationsversuche im Umkreise der Sprache sind Unternehmungen, in die vollzogenen Abstraktionen Ordnung und Übersicht zu bringen und ein Bild ihres Zusammenhanges aufzustellen. Was soll mit alledem gewonnen sein für die Frage nach dem Wesen der Wertschätzung?

Ähnlich verhält es sich mit dem Versuche, dem Wesen der Wertschätzung näher zu kommen, indem dieselbe unter dem psychologischen und erkenntniskritischen Gesichtspunkt erwogen wird. Die Psychologie hat es mit der Wertschätzung nur insofern zu tun, als dieselbe ein Akt im Bewußtsein ist, der vielleicht seine Zusammenhänge hat und wieder zu

Folgen im Bewußtsein führt. Für sie besteht lediglich ein theoretisches Interesse an der Wertschätzung. Sie sieht darin einen Vorgang, den sie unter dem ihr vorschwebenden Gedanken, das Geistesleben in seinen Erscheinungen festzustellen und in seiner Kausalität nachzuweisen, gleich jedem anderen im Bewußtsein vorfindlichen Tatbestand behandelt. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie sich der Naturwissenschaftler, welcher auch nur dem theoretischen Interesse dienen will, in seinem Forschungskreise etwa gegenüber ästhetischer Unterscheidung, d. i. Beurteilung, verhält. Es lehnt die Zumutung, auf dergleichen Rücksicht zu üben, einfach ab. Für ihn gibt es unter den Gegenständen, worauf sich seine Bemühungen richten, keine Rangordnung nach dem Grade ihrer ästhetischen Bedeutung; er erachtet die Gegenstände vielmehr als gleich würdig seiner Aufmerksamkeit. So macht es auch für den Psychologen nichts aus, ob der Wille, den er theoretisch erfassen möchte, so oder anders zu schätzen sei. Ihm gilt da der gute Wille wie der böse Wille nur als Wille. Er faßt eben bloß die psychologische Seite am Willen ins Auge, die Naturseite, nicht die ethische, die Wertseite. Diese zu beurteilen, ist Aufgabe des Ethikers, nicht des Psychologen. Nun soll der Psychologe uns gleichwohl belehren über den ethischen Annerkennungsakt. Er wird darüber vielleicht handeln bei den Gefühlen, vielleicht bei der Apperzeption, vielleicht auch beim Willen. Da ergibt sich für ihn jedoch eine besondere Lage, wodurch er gegenüber dem Naturforscher erheblich in Nachteil gerät. Der Naturforscher findet seine Gegenstände in der Natur vor. Er kann darüber also zuversichtlich Aussagen machen, wenn ihm diese Gegenstände nur erreichbar waren, die Hilfsmittel seiner Wissenschaft nur zureichten, um mit ihrer Unterstützung von dem Gegenstande genaue Erfahrungen zu erwerben. Anders der Psychologe. Ich muß hier an jenes Gesetz der Ursprünglichkeit erinnern. Er kann seine Aussagen nur auf Grund seines Bewußtseins machen. Außer diesem hat er auf der weiten Welt nichts, woraus er seine Aussagen schöpfen könnte. Wie weit und tief, wie veredelt sein Bewußtsein ist, genau so beschaffen ist der Inhalt seiner Aussagen über psychische Tatsachen. Es würde ihm nichts helfen, wenn er endlose Bücher über seinen Gegenstand zu Rate ziehen wollte. Er hat entweder den betreffenden Inhalt in seinem eigenen Bewußtsein, oder er hat ihn nicht. Nur dann, wenn er ihn hat, ist er im stande, sich darüber zu äußern, und er kann nur so über ihn aussagen, wie er ihn in sich findet. Setzen wir nun einmal den doch möglichen Fall, daß er für seine Person gar nicht auf dem Standpunkt der unbedingten ethischen Beurteilung steht, sondern gewöhnt ist, das Leben unter dem Gesichtspunkt der Lust- Unlust-Beeinflussung durch die menschlichen Handlungen zu werten. Wie soll er dann über den ethischen Anerkennungsakt, den er persönlich nicht erlebt, irgend etwas Wahres, Zutreffendes aussagen? Er findet nicht einmal den Gegenstand der ethischen Wertschätzung, er findet nicht das Maß dabei, er findet nicht die Züge derselben.

Setzen wir aber noch den weiteren möglichen Fall, daß unser psychologischer Theoretiker, trotz seiner vorgeblichen rein erfahrungsgetreuen Haltung bei seinem Forschen, doch einer Willensauffassung beipflichtet,

nach welcher der Wille das Erste im ganzen Bewußtseinsleben, ja auch im ganzen Naturleben, der Grund der erscheinenden Welt ist, wie kann er dann den Willen gelten lassen, der gerade deswegen beurteilt wird, weil er persönlicher, zurechenbarer, der sittlichen Freiheit fähiger Wille ist?

Setzen wir endlich den dritten möglichen Fall, daß der psychologische Forscher zwar nicht auf dem Boden der berührten Willensmetaphysik, wohl aber auf jenem der mechanischen Weltauffassung steht, derzufolge die Veränderungen in der Körperwelt, von der der Mensch auch ein Glied ist, von Atombewegungen durch die Naturkräfte herrühren, also, daß die Summe der Energie, die hierbei gebunden oder frei wird, ebenso wie die Menge der Materie, welcher die Energie anhaftet, sich ewig gleich bleibt: wie kann er dann, wenn ihn die Meinung beherrscht, daß der Geist von der Materie getragen, die »sogenannte« Seele das allmähliche Ergebnis »gewisser materieller Kombinationen« sei, noch einen verantwortlichen, der ethischen Beurteilung unterworfenen Willen überhaupt einräumen?

Wir sehen, die Psychologie ist nicht die Instanz, von welcher die Entscheidung in der Frage nach dem Wesen der Wertschätzung erwartet werden darf. Denn selbst noch den andern günstigen Fall gesetzt, daß der psychologische Denker für sich weder eudämonistisch gesinnt ist, noch auf dem Boden der modernen Willensmetaphysik, noch auch auf dem Boden der mechanischen Weltauffassung sich bewegt, sondern als Person selber der reinen ethischen Wertschätzung ergeben und einer solchen allgemeinen Auffassung der Natur und des Menschen beigetreten ist, mit welcher sich sittliche Beurteilung vereinigen läßt, was kann er uns dann über den ethischen Anerkennungsakt noch Neues, Wesentliches sagen? Die ethische Wertschätzung ist ein Anfang im Geistesleben. Sie stellt eine nicht weiter zurückführbare geistige Tatsache dar. Man kann von ihr nur aussagen, daß man sie habe, und wie es einem dabei im Bewußtsein sei, wie man sich dabei innerlich finde. Und gerade das ist der Beruf der Ethik selber, die ethische Wertschätzung, wie sie im Gemüte als die wichtigste Bewußtseinstatsache für alle ethische Wissenschaft erlebt wird, einfältig zu kennzeichnen. Die Psychologie wird den ethischen Anerkennungsakt als einen Inhalt des Bewußtseins an seinem Platze bei der Nachweisung der inneren Erfahrung, wie er im Gemüte ausgemacht wird, darzustellen haben. Aber sie kann nur wiederholen, was die Ethik ihrerseits, mit vorgehendem Beruf, schon besorgen mußte. Und sie kann das nur, dies ist noch einmal zu betonen, wenn der psychologische Forscher zugleich der ethischen Denkungsart in seinem Herzen nicht fremd gegenüber steht. Mit dieser Bedingung hängt es zusammen, daß wir in umständlichen, weiten ethischen Ausführungen möglicherweise wenig wahrhaft ethischen Gehalt vorfinden, und daß wir in großen psychologischen Werken möglicherweise vergeblich richtige Belehrung über die Gewissensanerkennung suchen.

Die Erkenntniskritik ruft den Stürmern und Drängern Faustischer Art zu: Bis hierher! Und nicht weiter! Sie macht die Grenzen merkbar, innerhalb deren ein Wissen erreichbar ist und jenseits welcher die Einbildungsvorstellungen anheben. Die Erkenntniskritik untersucht die Bedingungen

des Erkennens in unserem Bewußtsein. Sie frägt nach den Merkmalen gültiger Erkenntnis. Die Erkenntniskritik faßt das theoretische Erkennen, die wissenschaftliche Erkenntnis der Welt, ins Auge. Das ethische Erkennen ist von besonderer Art. Es ist wertschätzendes Erkennen. Sein Gegenstand ist das Wollen, wiefern es gut oder böse ist. Die Ergebnisse des ethischen Erkennens sind nicht Verstandesbegriffe, sondern Vernunfteinsichten. Die theoretische Wahrheit hat ihre Begründung in ihrer Angemessenheit an das Kausalitätsgesetz; die sittliche Wahrheit hat ihre Begründung in ihrer Angemessenheit an das Gewissensgesetz. Die theoretische Wahrheit findet Zustimmung nach der Bezeugung derselben durch die Erfahrung. Sie ist der Berichtigung durch fortschreitende Erfahrung und darauf gestütztes Denken unterworfen. Die sittliche Wahrheit findet Zustimmung, sobald ihr Gegenstand, das Willensverhältnis, zum Bewußtsein kommt. Sie wartet keine weitere Bestätigung ab. Der Grund der Zustimmung ist die innere Vortrefflichkeit ihres Gegenstandes. Eben darum findet die Zustimmung ihren Ausdruck in der Aussage: das Willensverhältnis ist gut. Gegen die theoretische Wahrheit erheben sich wie oft Vorbehalte und Zweifel. Gegen die sittliche Wahrheit, wiefern nur ihr Gegenstand vorgestellt wird ohne subjektive Einmengungen, gibt es keine Wenn und Aber. Wir finden uns ihr gegenüber unter einem Zwange, wider den wir nichts vermögen. Das ist die Evidenz, die der sittlichen Wahrheit innewohnt. Die Evidenz der sittlichen Wahrheit gehört unter die höchsten, bedeutungsvollsten inneren Tatsachen. Von ihr hat wiederum die Ethik selber zu handeln. Diese hat sogar mit dem größten Nachdrucke die ganz besondere Art von Notwendigkeit, mit welcher die sittliche Wahrheit im Gewissen erlebt wird, hervorzuheben. Denn diese Notwendigkeit ist der Fels, an dem insbesondere alle Versuche scheitern, die Ethik aufzulösen in eine Physik des moralischen Handelns. Die Erkenntniskritik, wenn sie sich zur Aufgabe setzen wollte, ganz allgemein das menschliche Erkennen in allen seinen Richtungen, auch in der ethischen, zu untersuchen und jedesmal die Bedingungen der Erkenntnis aufzuzeigen, wäre hinsichtlich der Wertschätzung durchaus in der nämlichen Lage wie die Psychologie. Sie wäre ebenso von dem Gesetze der Ursprünglichkeit aller Inhalte des Bewußtseins bei ihren Bemühungen abhängig, wie die Psychologie daran gebunden ist bei ihren Forschungen. Der Erkenntniskritiker vermöchte uns über die Natur der ethischen Zustimmung wieder nur dann etwas Wahres, Zutreffendes zu sagen, wenn er ebenfalls von der ethischen Wertschätzung in seinem Gemüte selber Erlebnisse hätte. Aber er würde auch wieder nur das wiederholen können, was der Ethiker, auch ihm vorangehend, uns bereits aus unmittelbarer Gemütserfahrung offenbarte. Über diesen hinaus vermöchte er nicht zu dringen; denn die Evidenz der sittlichen Wahrheit gehört mit dieser selbst zu den nicht weiter rückwärts zu verfolgenden Bewußtseinstatsachen.

Die Ethik steht fest auf ihren eigenen Füßen. Nicht sie braucht bei Psychologie und Erkenntniskritik zur Borge zu gehen, sondern gerade umgekehrt Psychologie und Erkenntniskritik müssen sich im Punkte der Wert-

schätzung an die Ethik, oder doch an die Tatsachen des Bewußtseins halten, welche zu dem Gebiete der Ethik vorzugsweise gehören.

Die Geschichte der Menschheit erweckt allerdings den Eindruck, als ob auch die ethische Beurteilung gleich der theoretischen im Laufe der Zeiten unausgesetzt sich gewandelt habe. So scheint es uns damit gewesen zu sein, wenn wir die wechselnden Ansichten über gut-böse bei den verschiedenen Völkern und in den verschiedenen Jahrhunderten ins Auge fassen. Aber damit ist nichts bewiesen als die Tatsache, daß es von jeher nicht leicht war, sich zur ethischen Wertschätzung selber sich zu erheben, daß die Menschen, um in der Sprache des Evangeliums zu reden, die Finsternis mehr liebten als das Licht. Aber die Geschichte ist doch nicht bloß Bericht von den Ansichten der Masse, sie ist auch Bericht von der Beurteilung des »Genius«. Und als Bericht von der Beurteilung des Genius legt sie gerade dafür Zeugnis ab, daß die Lehre von der Relativität der Wertschätzung, von der allmählichen Entwicklung der Ansichten über gut-böse, von dem Wechsel des Wertes mit den Völkern und Zeiten nur einseitiger Betrachtung des vergangenen Lebens entstammt, welche bloß acht hat auf das, was von unten ist, nicht auf das, was von oben ist. Urteile wie die folgenden: Lieber, laß keinen Zank sein zwischen mir und dir, zwischen meinen und deinen Hirten; denn wir sind Brüder. (I. Mos. XIII., 8.) ... Das sei fern von dir, daß du das tust und tötest den Gerechten mit dem Gottlosen, und der Gerechte werde wie der Gottlose, das will dir nicht gebühren: Der du alle Welt richtest, keineswegs wirst du ein solches Urteil fällen. (I. Mos. XVIII., 25.) ... Versehe aus allem Volk vermögende Männer, und die Gott fürchten, in welchen die Wahrheit ist, und die dem Geiz feind sind, und aus denselben verordne etliche zu Obersten über Tausend, und über Hundert, und über Fünfzig, und über Zehn, die das Volk zu aller Zeit richten. (II. Mos. XVIII., 21. 22.) ... Der Herr ist mein Hirt; mir wird nichts mangeln. Er weidet mich auf einer grünen Au und führet mich zu frischem Wasser; er erquicket meine Seele; er führet mich auf rechtem Pfad. Ob ich schon wanderte in finsterer Nacht, fürchte ich keinen Unfall: denn du bist bei mir und tröstest mich. (23. Psalm.) ... Und es wird eine Blume aus der Wurzel Jesse aufgehen, und der Geist des Herrn wird auf ihm ruhen, der Geist der Weisheit und des Verstandes, der Geist des Rates und der Stärke, der Geist der Wissenschaft und der Gottseligkeit. Und der Geist der Furcht des Herrn wird ihn erfüllen. Er wird nach dem Ansehen der Augen nicht urteilen, noch strafen nach dem Gehör der Ohren. Sondern er wird die Armen in Gerechtigkeit richten usw. (Jesaias XI., 1.—4.) ... Ich will Barmherzigkeit und nicht Opfer, und Erkenntnis Gottes mehr, denn Brandopfer. (Osee VI., 6.) ... Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn anbeten im Geist, und in der Wahrheit. (Joh. IV., 24.) — solche Urteile über die Friedlichkeit, die Billigkeit, die Eigenschaften des Richters, über Gottes Vorsehung, über den Erlöser, über den rechten Gottesdienst sind allgemeingültig für alle Menschen und alle Zeiten. Müßte ich nicht besorgen, den gestatteten Raum unziemlich zu überschreiten, so würde ich nicht bloß

aus den verschiedensten Abschnitten in der religiösen Entwicklung, sondern auch aus den mannigfaltigen Abschnitten in der allgemeinen Kulturentwicklung Zeugnisse anrufen, welche insgesamt die Erhabenheit der sittlichen Wahrheit über den Wechsel des Wertes nach Volk und Zeit bestätigen würden, indem sie belegten, daß die Sonne Homers, nicht nur im Sinne der Naturbeständigkeit, sondern auch ebenso im Sinne der Beständigkeit des ethischen Wertes, uns noch lächelt; daß der sittliche Geist unserer Ahnen, wie er in unseren Heldengesängen aus einem Dietrich, Rüdiger, einer Gudrun, aus dem Heliand und Parzival zu uns redet, derselbe ist, der noch heute die Besten unseres Volkes beseelt; daß die Stimmen der Völker, nicht allein in ihren Liedern, sondern namentlich auch in den Denkmälern ihrer Weisheit überhaupt bekräftigen, wie die Menschheit überall dort, wo immer auf dem Höhepunkt einer Volksgeschichte ihr vergönnt war, die höchste Blüte und Frucht ihrer Entwicklung zu erreichen, trotz allen äußeren individuellen Abweichungen, in der Anerkennung des Guten bei den verschiedenen Völkern sich begegnet.[1])

Wie hätte auch Jesus den Aposteln die Sendung geben können: Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden. So gehet denn hin und belehret alle Völker, taufet sie im Namen des Vaters, und des Sohnes, und des heiligen Geistes; und lehret sie, Alles halten, was ich euch geboten habe! wenn es nicht den Geist der Wahrheit gäbe, der in den Gemütern die Anerkennung der Herrlichkeit Jesu bewirket? Wie hätte das Christentum unter alle Menschen, Heiden wie Juden, Barbaren wie Griechen, Knechte wie Freie, mit der Berufung zu Einer Gemeine der Heiligen treten können, wenn es nicht die geistige Beurteilung, im Sinn Christi, gäbe? Fürwahr, die große geschichtliche Tatsache des Eintritts des Christentums in die »Welt«, der Begründung der Kirche unter den Menschen auf der Erde ist das gewaltigste, unwiderleglichste Zeugnis für die Beständigkeit des Guten im Werte. Treu ist Gott! Und der Sohn Gottes war nicht: Ja! Nein! sondern: Ja! war in ihm.

Auch die literarische Bildung im Sinne der Gewinnung für die Humanität, für das Streben nach dem Ideal des Menschen, wäre etwas Unverständiges, wenn die Anerkennung des Guten fließen würde.

Es ist hier der geeignete Platz zu einer nicht unwichtigen Feststellung. Die neuen Werttheorien gehen von der Beurteilungsweise des natürlichen Menschen aus. Von da aus wird der Typus des Werturteils überhaupt bestimmt. Das ist der Grundfehler bei diesen Untersuchungen. Sie halten sich, auf ihrem psychologischen Wege, an die Wertschätzung, die im menschlichen Luststreben wurzelt. So kommen sie unmöglich zur ethischen Beurteilungsweise. Im besten Falle, daß sie das Ideal eines verfeinerten Luststrebens, eines verschleierten Egoismus entwerfen, das durch »Kulturtätigkeit« verwirklicht werden soll. Das Sittliche wird dann ganz vage in den »Fortschritt« gesetzt. Diese Auffassung vom Sittlichen

[1]) Goethe wollte im Gedichte: »Die Geheimnisse« zeigen, daß jede besondere Religion einen Moment ihrer höchsten Blüte und Frucht erreiche, wo sie mit Humanus, dem menschlichen Ideal, sich berührt, ja vollkommen vereinigt.

paßt allerdings ganz wohl zu den modernen Ansichten vom ewigen Werden, das dem Weltlauf und seinen Erscheinungen zu Grunde liegen soll.

(Schluß folgt.)

4. Bemerkungen zum Vortrag Willmanns in Elberfeld[1])

Von Rektor Ufer in Elberfeld

»Als ich Ende der achtziger Jahre in Prag an der Tür des Herrn Professor Willmann anklopfte und ihn nicht zu Hause fand, bedauerte ich das sehr, denn ich hätte über so vieles mit ihm zu sprechen gehabt. Ich konnte damals nicht denken, daß ich ihm nach zwanzig Jahren doch einmal persönlich gegenüberstehen werde, und daß während dieser Zeit die Zahl der Diskussionspunkte sich noch um ein Beträchtliches werde vermehrt haben. Diese Zahl ist heute so groß, daß ich unmöglich alles berühren kann, und sogar aus dem, was der verehrte Redner soeben erwähnt hat, kann ich nur einzelnes herausgreifen.

Herr Professor Willmann hat ganz richtigt gesagt, wir seien nicht Herbartianer oder vielmehr Zillerianer striktester Observanz; ihrer gibt es heute nicht viele mehr, und die es noch geben mag, haben, soweit ich zu sehen vermag, keinen besonderen Einfluß. [Wir behalten uns entschieden das Recht vor, wo es uns nötig erscheint, von Herbart und Ziller abzuweichen, und lassen uns nicht irre machen, wenn unsere Gegner angesichts derartiger Abweichungen ausrufen, daß »Zeichen und Wunder geschähen«. Für uns sind das keine Zeichen und Wunder, sondern natürliche Ergebnisse unseres freien, durchaus unbeengten Nachdenkens und praktischer Erfahrung.] Aber unsere Abweichungen gehen nicht soweit, daß wir die Pädagogik Herbarts aufgeben möchten. [Ich selbst bin beispielsweise mit der Lehre vom Gefühl bei Herbart nicht einverstanden, und doch fällt damit für mich keineswegs die Lehre vom erziehenden Unterricht. Der erziehende Unterricht hat für mich zwar nicht ganz die Tragweite wie bei Herbart und Ziller, aber ich halte ihn für ebenso unentbehrlich wie sie.] Es war mir außerordentlich wertvoll und hat mich tief ergriffen, wie Professor Willmann in so überaus pietätvoller Weise über die Herbartsche Pädagogik sprach, obwohl er doch selbst im Laufe der Zeit in seinen Ansichten so tiefgehende Wandlungen durchgemacht hat. Der Standpunkt Willmanns ist, von einzelnen sachlichen Punkten abgesehen, auch der meinige, und ich darf wohl sagen, daß er auch der unseres Vereins ist. Das möchte ich betonen, um falschen Auffassungen vorzubeugen.

Ich möchte daher auch noch ausdrücklich hervorheben, daß sich Herr Professor Willmann mit vollem Rechte und mit wohlangebrachter Schärfe gegen das ausgesprochen hat, was man heutzutage unter dem Namen

[1]) Die nachstehenden Ausführungen hat Herr Ufer auf der Willmann-Versammlung gegeben. Die in Klammern [ ] stehenden Gedanken sind spätere Zusätze. Die Schriftleitung.

»Sozialpädagogik« in den Vordergrund des pädagogischen Interesses zu schieben sucht. Er ist zwar selber ein Vertreter sozialpädagogischer Gedanken, aber er wendet sich gegen diejenigen Männer, die, wie er in einem treffenden Bilde sagte, die Pädagogik für einen Guckkasten zu halten scheinen, in dem immer wieder neue Bilder auftauchen müssen, gegen die Männer, die da glauben ihre Pädagogik derjenigen Herbarts so gegenüberstellen zu müssen, daß nun Herbart und seine Schüler gar nichts mehr gelten und an ihre Stelle etwa Natorp und Rißmann treten sollen. Einstweilen ist die Strömung in der deutschen Lehrerschaft derart, daß wenig Neigung vorhanden zu sein scheint, solchen Irrlehren nachzugehen, aber wenn sich das ändern sollte, würde die pädagogische Decadence, von der Professor Willmann gesprochen hat, zum großen Schaden unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens um sich greifen. Jeder, der den Vortrag gehört hat, wird es sich ernstlich überlegen, ob er den eindringlichen Vorstellungen von seiten der Sozialpädagogik nachgeben, oder ob er nicht bei Herbart bleiben und von hier aus das soziale Moment in der Erziehung zur angemessenen, aber nicht übertriebenen Geltung bringen soll. Die gründliche und liebgewonnene Betrachtung des Alten wird für unsere Arbeit immer neuen Wert haben.

Da diese Betrachtung auch eine kritische sein muß, habe ich bereits gesagt, und wenn wir dabei auch vielleicht zu Abweichungen kommen werden, so glaube ich doch nicht, daß wir in einzelnen Punkten soweit gehen müssen, wie der verehrte Referent gegangen ist. So ist es z. B. richtig, daß der Herbartsche Ausdruck Analyse leicht falsch aufgefaßt werden kann; aber den Ausdruck Analyse durch Heuristik ersetzen, hieße doch wohl einen andern auch nicht verständlichen Ausdruck dafür eintauschen. Auch die Ausführungen über die Benennung der Formalstufen finde ich nicht beweiskräftig genug. Vor 20 oder 30 Jahren wäre es vielleicht noch angebracht gewesen, eine andere Stufenbezeichnung einzuführen; aber inzwischen haben sich die Ausdrücke trotz ihrer Mehrdeutigkeit nun einmal festgesetzt; man hat sich daran gewöhnt und im Interesse eines kontinuierlichen psychologisch-pädagogischen Denkens halte ich es für besser, daß man nun dabei bleibt oder sich der üblichen Verdeutschungen bedient, die aber auch nicht ohne weiteres eindeutig sind.

Bedenklicher noch erscheint es mir, die Zillersche Unterscheidung der fünf Formalstufen zu verwerfen. [Es tut in praktischer Beziehung kaum gut, wenn man die fünf Stufen auf die drei unseres ehrwürdigen Dörpfeld oder des Aristoteles zurückführt und dabei bleibt. Um dem angehenden Lehrer den Verlauf des Lernprozesses klar zu machen ist das gewiß nützlich, aber für ein sorgfältig durchgebildetes Lehrverfahren reichen die Dreiteilungen kaum aus; da gebe ich der Fünfteilung bei weitem den Vorzug.] Man hat diese Stufen in etwas verächtlicher Weise eine Stampfmühle genannt. Ich meine aber, daß gerade die Geringschätzung der Unterscheidung zu einem Lehrverfahren führen kann, das man Stampfmühle nennen darf. Auch hat man sie als Schablone bezeichnet. Unter Umständen hat auch eine Schablone ihren Wert. Wenn jemand zeichnen soll, aber nicht zeichnen kann, so ist es besser, er bedient sich eines

solchen Hilfsmittels, als daß er sich mit dem unzureichenden eigenen Können begnügt. Die eifrigsten Gegner der sogenannten Stampfmühle oder Schablone scheinen mir mit sehr geringen Ausnahmen sich noch unklar darüber zu sein, wie eine Lektion nach den Formalstufen tatsächlich verlaufen muß und bei geschickter Handhabung auch verläuft. [»Der Meister kann die Form zerbrechen«, sagen manche Herbartianer wohl in begütigender Weise. Ich meine aber, der Meister hat am allerwenigsten Ursache dazu, sondern er bedient sich ihrer leicht und zweckmäßig. Unerläßliche Vorbedingung ist nur ein guter Lehrplan. Das wird viel zu wenig beachtet.] Mag indessen jeder es mit den Formalstufen halten wie er will; nur sorge er dafür, daß sein Unterricht einen streng psychologischen Fortschritt hat; vielleicht greift er dann doch auf Herbart und Ziller zurück, meinetwegen auch auf Aristoteles oder Dörpfeld.

Interessant war mir die Bemerkung des Herrn Professor Willmann, daß Aristoteles auch auf diesem Gebiete bereits seine Visitenkarte abgegeben habe. Herr Professor Willmann hat um das Historische, das, vielleicht von Herbart selbst abgesehen, nie die starke Seite des Herbartianismus gewesen ist, große Verdienste, für die wir ihm alle dankbar sind. Wir wollen uns aber vor der Annahme hüten, wenn ein Gedanke eines früheren Philosophen oder Pädagogen bei Herbart und Ziller wiederkehre, so sei er als alt und der Beachtung unwert anzusehen. Außerdem: wenn zwei dasselbe sagen, ist es nicht immer dasselbe.

Mag aber unsere Stellung zu Herbart sein oder werden wie sie will; wir wollen ihn aus unserem pädagogischen Denken und Tun nimmermehr ausschalten. Darin soll Herr Professor Willmann uns ein Vorbild sein.«

5. Universität und Volksschullehrer

Durch die Zeitungen gingen in letzter Zeit Artikel, welche von den Universitäten Leipzig und Gießen berichteten, im Zusammenhang mit Reden, welche der Sächsische Minister v. Seydewitz und der Hessische Geh.-Rat Dr. Eisenhut über das genannte Thema in den betreffenden Parlamenten gehalten hatten. Dabei wurde aber ganz übersehen, daß die Universität Jena Volksschullehrer zur Immatrikulation zuläßt auf Grund ihrer Staatsprüfung ohne Rücksicht auf Zensurgrade. Das Großherzogtum Weimar hat sodann für Lehrer, welche im Seminarabgangszeugnis und im Staatsexamen die erste Zensur sich erworben hatten, eine »Pädagog. Prüfung« eingerichtet auf Grund eines 2—3jährigen Universitäts-Studiums. Es muß dies als ein großer Fortschritt bezeichnet werden, da die so vorgebildeten Lehrer für Lehrerbildungsanstalten, Rektorate und Schulinspektionen die geeigneten Kräfte bilden werden. Das Großherzogtum Hessen ist bereits dem Beispiele Sachsens und Weimars gefolgt. Möchten die übrigen deutschen Staaten bald sich anschließen!

6. Ein Institut für Landwirtschaft und Gartenbau

ist von Dr. Jacobi in Wetterscheidt bei Naumburg a. S. in diesem Frühjahr eröffnet worden. Es ist eine Erziehungs- und Fachlehranstalt für

nervös veranlagte und in der Schule nervös gewordene Jünglinge der höheren Stände. Der Direktor Dr. Jacobi hat seine landwirtschaftliche und pädagogische Ausbildung auf der Universität Jena erhalten. Ausführliche Prospekte sind durch ihn zu beziehen.

7. Die »Deutsche Erde«

(Justus Perthes in Gotha)

hat ihren 2. Jahrgang begonnen, sie dient der Sammlung von Beiträgen zur Geographie des deutschen Menschen und seiner Kultur.

Gegenstand der Forschung der »Deutschen Erde« ist das Werden, Wachsen und Wandern des deutschen Volks und die Ausbreitung seiner geistigen und sachlichen Kultur auf der ganzen Erde.

Die »Deutsche Erde« behandelt das deutsche Volk in ethnographischem Sinne ohne Rücksicht auf Zeit und Raum, denn das deutsche Volk war eher als sein Name und politische Grenzen heben die Volks- und Kulturgemeinschaft nicht auf.

Die »Deutsche Erde« pflegt die ethnographische Seite jeder Deutschforschung. Was immer Anthropologie und Völkerkunde, Geschichts- und Sprachforschung, Volkskunde und Statistik, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte, Rechts- und Staatswissenschaft, Schrifttum und Kunst zur Kenntnis deutscher Volks- und Stammeseigenart beisteuern, faßt die »Deutsche Erde« zu einem neuen Wissenschaftszweige, der Deutschkunde, zusammen.

Die »Deutsche Erde« bringt eigene Aufsätze sowie fortlaufende Berichte über neue Forschungen und Arbeiten auf dem Gebiet deutschen Volkstums, unterstützt von Karten innerhalb und außerhalb des Textes. Das gesamte, so weitverzweigte Schrifttum der Deutschkunde aller Erdteile wird von Fachmännern besprochen.

Die »Deutsche Erde« ruht auf streng wissenschaftlicher Grundlage; Inhalt und Form wird aber jedem Gebildeten verständlich sein. Zu ihren 250 Mitarbeitern zählen Vertreter aller Wissenschaften jeder politischen und religiösen Richtung, der verschiedensten Staatsangehörigkeit, aber alle bereit, ihre wissenschaftliche Arbeit in den Dienst der Deutschkunde zu stellen.

8. Lesebücher zu den »Schuljahren«

Das erste Lesebuch, für das zweite Schuljahr berechnet, Märchen, Robinson und Gedichte umfassend, ist bei H. Bredt-Leipzig in 5. Aufl. kürzlich ausgegeben worden. Das Lesebuch für das dritte Schuljahr liegt auch in neuer Bearbeitung vor. Es enthält die Thüringer Sagen, Erzählungen und Gedichte. Beide Bücher sind vortrefflich ausgestattet, mit Buchschmuck von Ernst Liebermann-München. Das Lesebuch für das vierte Schuljahr, Nibelungen und Gudrun, ist in Vorbereitung.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Kowalewski, Studien zur Psychologie des Pessimismus. Wiesbaden, Bergmann, 1904. 122 S. Aus den Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens von Loewenfeld und Kurella.

Dies ist eine sehr gründliche, vielleicht die gründlichste Abhandlung, die wir über diesen Gegenstand besitzen. Nach einer kurzen Einleitung über den Pessimismus in der Religion, Poesie, Volksweisheit, Volkssitte und Aberglauben gibt der Verfasser einiges aus der Gefühlslehre, untersucht nämlich, ob es beim Gefühl nur dies Entweder-oder gibt, Lust oder Unlust, oder ob man Wundt folgen soll, der Lust und Unlust, Erregung und Beruhigung, Spannung und Lösung unterscheidet; ob hier nur quantitative oder auch qualitative Unterschiede bestehen. Er kommt zu dem Schluß, »daß doch praktisch die Lust-Unlustdimension ganz im Vordergrunde steht, insofern alle Schätzungen in den andern Dimensionen sich nach ihr richten«.

Er glaubt nun feststellen zu können, daß zwischen Lust und Unlust nicht eine Symmetrie besteht, sondern eine Asymmetrie und zwar zu Gunsten der Unlust. Die Gründe dafür nehmen den größten Teil des Buches ein. Es wird zunächst angeführt aus verschiedenen Stimmungstagebüchern und ähnlichem, »daß die Häufigkeit der Lusstimmungen sich zu der der Unluststimmungen verhalten wie 2 : 3«. Ähnliches ergibt sich aus den Methoden, wonach die Stimmung festgestellt wird, vermittels des Metronoms, des Taktklopfens und des Takthüpfens. »Wenn nun in dem Stimmungsverlauf eines Tages das Unlustquantum so beträchtlich hervortritt, ist klar, daß wir dadurch in überwiegendem Maße zu trüben Eindrücken und Gedanken disponiert werden ... Schon die Tatsache, daß man morgens immer mit einem relativ hohen Stimmungsniveau einsetzt, weist auf einen mächtigen kompensierenden Faktor hin, der offenbar während des Schlafes wirksam werden muß. Trotzdem bleibt es bemerkenswert, daß wir diese Regeneration nur unbewußt durchmachen oder — um in einem Bilde zu sprechen — mit verbundenen Augen zur

Stimmungshöhe des Morgens emporgehoben werden und daher das Lustquantum einbüßen, das uns aus dem bewußten Erleben des allmählichen Aufstiegs zur Stimmungshöhe des Morgens zufließen könnte. Ja noch mehr, nicht nur verläuft die Sanierung des Stimmungsfonds während des Schlafs unbewußt, sondern sie wird auch häufig durch die Träume und deren Gefühlswirkung noch mit einem täuschenden Schleier umkleidet.« Aus verschiedenen Statistiken über angenehme und unangenehme Träume wird nämlich festgestellt, daß sich die angenehmen zu den unangenehmen verhalten wie 2 : 15.

Untersuchungen des Geschmacks mit Zucker und Chinin ergeben, daß die Empfindungen für das Süße feiner abgestuft sind als für das Bittere, für das Süße zwischen $^1/_8$ und $^1/_{11}$, für das Bittere zwischen $^1/_3$ und $^1/_5$, ferner daß ungefähr doppelt soviel Geschmackseinheiten Zucker erforderlich waren um eine gegebene Zahl von Chinin-Geschmackseinheiten aufzuwiegen.

Ähnlich bei Gerüchen: Ein Geruchseindruck eines unangenehmen Riechstoffs kann nur durch eine Mehrzahl von Eindrücken eines angegenehmen Riechstoffs kompensiert werden.

Daraus wird gefolgert: das von dem angenehmen Reize durchlaufene Intervall zerlegt sich für unsere Psyche in eine etwa doppelt so große Anzahl von Stufen, wie das von dem unangenehmen Reiz durchlaufene, das jenem ersteren kompensatorisch zugeordnet ist. Während der Riese Unlust 1 Schritt macht, muß der Zwerg Lust 2 Schritte machen, um nicht hinter ihm zurückzubleiben.«

Andere Wertgebiete: 114 Schulkinder von 9—14 Jahren, ungefähr derselben sozialen Schicht angehörig, mußten nach ihrem Gefühl aussagen, ob das Geschenk eines Talers auf sie einen größeren Eindruck machen würde, als der Verlust eines Talers. 84 Kinder hielten den Verlust für eindrucksvoller. Zu ähnlichem führten Versuche über die Bewertung der Tugenden untereinander und der Untugenden untereinander.

Daraus wird geschlossen: »Um eine gegebene Anzahl von Unluststufen zu kompensieren, müssen wir eine verhältnismäßig große Menge der kostbaren Luststufen aufbieten, und umgekehrt reicht schon eine verhältnismäßig geringe Unlust aus, um ein großes Lustquantum zu zerstören. Daher spricht man von dem Wermutstropfen im Becher der Freude.

Sehr drastisch sagt das Sprichwort: Wenn du einen Mann bis Rom trägst und wieder zurück und setzest ihn unsanft aus Versehen nieder, so wäre dir gewiß aller Dank verloren.

Den ehrlich erworbenen und durch Generationen hindurch peinlich gehüteten guten Ruf einer Familie, kann eine einzige leichtsinnige Tat eines Epigonen zu nichte machen. Wie oft passiert es im Leben, daß ein Fehltritt sich überhaupt nicht wieder gut machen läßt. . . . Die stark verfeinerte Unterschiedsempfindlichkeit für eine Klasse von Lusteindrücken gereicht dem betreffenden Individuum keineswegs zum Glück. Ein Gourmand z. B. wird seltener mit Genuß essen, als ein gewöhnlicher Mensch. Ein überfeinerter Musikkenner wird sich von manchem harmlosen Konzert, das den Durchschnittsmenschen schon hohes Vergnügen

bereitet, sich mit Entsetzen abwenden. . . . Der Fortschritt der Kultur scheint ein Wachstum der Lustpedanterie zu begünstigen, so daß es immer schwerer wird, unter gewöhnlichen Lebensbedingungen ein hinreichendes Maß von Glück zu gewinnen. . . . Der exzessive Lustgedanke gleicht einem zarten exotischen Gewächs, das nur auf besonders präpariertem und sorgsam gepflegtem Boden sich zu halten vermag und schon auf eine ganz geringe Änderung der Lebensbedingungen mit Krankheit reagiert.«

Es hätte hier hingewiesen werden können auf das Weber-Fechnersche Gesetz vom »Zuwachs« der Empfindung, daß nämlich der Zuwachs immer größer werden muß, je größer schon die Stärke der Empfindung oder der Lust ist. Einen ganz Armen kann man mit einer Mark glücklich machen. Wieviel aber gehört dazu, um dasselbe Glücksgefühl einem Reichen zu bereiten!

Ferner wäre hier am Platze gewesen eine genauere Untersuchung über die Abstumpfung der Sinne zu geben, ob sich nämlich der Sinn für Angenehmes oder Unangenehmes schneller abstumpft. Es hätte hier auch folgendes erwähnt werden können. Jeder Radfahrer weiß, daß man einen mäßigen fördernden Wind im Rücken kaum spürt, hingegen einen widrigen Wind von vorn höchst unangenehm empfindet. Der Grund liegt darin, daß dabei unser Streben vorwärts gerichtet ist; was dieses Streben fördert, entspricht dem Wunsche und wird darum weniger beachtet, als was ihm zuwider ist. Die Völker haben in der Regel böse Götter früher oder doch brünstiger verehrt als gute. Der regelmäßige Lauf der Natur gilt als selbstverständlich, anders der unerwünschte. Damit hängt es zusammen, daß man die Dauer des Unangenehmen überschätzt, man wehrt ab und wünscht weg, das Unangenehme dauert länger, als wir wünschen. Das Angenehme entflieht für den Wunsch zu schnell. Daher die Über- und die Unterschätzung der Dauer.

Dabei wird noch darauf hingewiesen, daß alle Lust im allgemeinen den Puls verlangsamt, Unlust beschleunigt. Nach dem Puls schätzen wir zumeist die Zeit. Einem Wesen mit einem viel langsameren Pulse, als wir haben, würde eine Eiche so schnell zu wachsen scheinen, als uns ein Pilz und der Gang der Sonne würde ihm den Eindruck eines glühenden Streifens machen. Verlangsamt also die Freude unsern Puls, so verkürzt sie die Zeit, die wir eben nach der Pulslänge messen. Beschleunigt das Unangenehme unsern Puls, so verlängert es scheinbar die Dauer.

Durch sprachliche Untersuchungen glaubt der Verfasser feststellen zu können, einmal daß die Sprache feinere Unterschiede des Lobes also des Angenehmen auszudrücken vermag, hingegen mehr Ausdrücke hat für die Betätigungen des Schlechten. »Das Böse steht in seinen konkreten Manifestationen vor uns wie eine 1000köpfige Hydra. Damit kontrastiert scharf die verhältnismäßig so spärliche Zahl von Quellen, zu denen wir es nach unserem Sprachbewußtsein in Beziehung setzen. Umgekehrt finden wir in der Sprache eine reichhaltigere Fixierung abstrakter Tugenden, deren konkrete Korrelate (in der Betätigung ausgedrückt durch Verba) sich neben ihnen beinahe ärmlich ausnehmen. Auch unsittlichem Leben fehlt es nicht an entsprechenden Tatsachen. Man denke an das Spezialisten-

tum bei den Verbrechern, mit dem auf seiten des Guten wohl kaum etwas in Parallele gestellt werden kann.« In Parallele ließe sich etwa stellen, wie erfinderisch sich auch die Liebe erweist, teils im Umgang, teils in den mannigfaltigen Anstalten der innern Mission und Fürsorge.

Weiter wurden Kinder veranlaßt, niederzuschreiben, was den Menschen betrübt (etwa Tod, Krankheit) und was ihn erfreut (etwa Geschenk, Gesundheit). Dabei ergab sich, daß die Menschen im ganzen mehr übereinstimmen hinsichtlich der Leiden, mehr auseinandergehen aber hinsichtlich der Freuden. Hieran knüpft der Verfasser späterhin die Bemerkung, daß dieser Umstand die Menschen mitleidiger mache, weil sich fast jeder in die Lage der andern versetzen könne, daß sie hingegen sich weniger im Aufsuchen der Freuden hindernd in den Weg treten, weil die Freuden individueller seien, weil jeder etwas Besonderes erstrebe. Darum führt Leiden, weil mehr gemeinsam, leichter zu gemeinsamen Abwehr- und Hilfsanstrengungen, als zur Solidarität der Menschen in der gegenseitigen Förderung. Darum stimmen bei einer Umwälzung die Menschen wohl in der Zerstörung des Drückenden überein, können sich aber schwer über gemeinsamen Aufbau verständigen.

Endlich wird festgestellt, daß bei etwa zwei Drittel der Menschen die Erinnerung an genossene Freuden lebhafter, bei einem Drittel die Erinnerung an erfahrene Leiden lebhafter sei.

Zum Schluß folgen noch einige teleologische Reflexionen, z. B. daß die Freuden nicht so leicht eintönig, langweilig werden, weil unsere Empfindlichkeit für geringere Abstufungen größer ist, als beim Unangenehmen; über den Schmerz als Warner; über die läuternde Wirkung des Leidens.

Diese Mitteilungen werden genügen, um den reichen Inhalt des Buches anzudeuten. O. F.

W. Schmidt, Der Kampf der Weltanschauungen. Berlin, Trowitzsch, 1904. 281 S.

Der bekannte katholische Gelehrte E. L. Fischer hat 1902 in Regensburg erscheinen lassen: Die modernen Ersatz-Versuche für das aufgegebene Christentum. Er behandelt hier den Positivismus nach A. Comte, den Materialismus nach D. Strauß, den Panmonotheismus nach Hartmann, den Ethizismus nach Egidy. Es wird dabei ein Lebensabriß des betreffenden Gelehrten, dann seine Lehre gegeben und beurteilt.

Etwas ganz Ähnliches hat W. Schmidt unternommen. Er behandelt 1. den Positivismus nach A. Comte, 2. den Materialismus nach L. Büchner, 3. den Monismus von Hegelschen Ansätzen aus nach D. Strauß, 4. den Illusionismus nach L. Feuerbach, 5. die Entwicklungstheorie von theistischen Voraussetzungen aus nach Darwin, 6. den Monismus auf evolutionistischer Grundlage nach Haeckel, 7. den dualistischen Monismus nach J. Hart, 8. den Neukantianismus nach A. Lange. Die Darstellungen der verschiedenen Systeme wird mit einigen kritischen Bemerkungen im apologetischen Sinn begleitet. O. F.

II Pädagogisches

Felsch, Dr., Die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens. Cöthen, Otto Schulze. 478 S. gr. 8⁰. 6,50 M.

Vorstehendes Werk ist eine Reproduktion von 38 Vorträgen, die Herr Dr. Felsch in den Wintersemestern 1901—1903 vor einer großen Zahl von Zuhörern und Zuhörerinnen in Halberstadt und im Sommer 1902 zum Teil auch in Stendal gehalten hat. Auf vielfache dringende Wünsche hat Verfasser sie drucken lassen. Viele Zuhörer und Leser werden ihm dafür dankbar sein, und Unterzeichneter möchte nochmals auf diesem Wege dem Herrn Verfasser den aufrichtigsten Dank für seine Mühe aussprechen.

Das Werk verfolgt einen mehrfachen Zweck. Es will seine Leser befähigen, »die ihnen durch Erfahrung und durch ihre amtliche Tätigkeit gestellten psychologischen Probleme zu erkennen, rein aufzufassen, wissenschaftlich zu behandeln und in der Praxis zu verwerten«. Dabei will es seine Leser »mit einem bestimmten psychologischen Systeme fest vertraut machen«, damit sie von diesem Standpunkte aus »auch andere psychologische Systeme beurteilen und ihr weiteres Studium auf eins oder das andere lenken können«. Aber noch mehr. Es zieht gegen die Oberflächlichkeit energisch zu Felde, die, wie Verfasser S. IV. sagt, »ihre angebliche Weisheit aus kleinen, dürftigen, trüben Bächlein, statt aus den kräftig sprudelnden, klaren Quellen schöpft, die nur bis zu kleinen und daher unvollkommenen, lückenhaften Inhaltsangaben, aber nicht zu den Originalwerken selbst vordringt, die sich auf Grund dieses ‚Studiums' Urteile über Dinge anmaßt, die sie ihrem Verständnis nicht zugänglich gemacht hat«. Das Werk sucht ferner die Meinung zu widerlegen, daß die Herbartsche Psychologie und Pädagogik zum alten Eisen gehöre, daß sie »der Inbegriff eines öden Schablonentums«, ein längstüberwundener Standpunkt sei. »Wie oft ist schon behauptet worden: »Herbarts Psychologie ist veraltet«, »Herbart ist unmodern«, »Herbarts Ethik ist unchristlich«, »Herbarts Ethik taugt nicht für das praktische Leben«, »Herbarts Pädagogik paßt für unser soziales Zeitalter nicht mehr«, »Herbarts Pädagogik ist Schablone« usw. Alle solche und ähnliche Urteile tragen den Stempel der Unkenntnis an der Stirn. Freilich wird er zuweilen durch eine ernste Amtsmiene verborgen; aber da ist er doch; dem Kundigen bleibt er nicht verborgen.« (S. V.) Vor solcher Unkenntnis sucht das Buch zu sichern; solche Unkenntnis zu erkennen, will es seine Leser befähigen. Gerade in unserer Zeit, in der sich eine teils geheime, teils offene Opposition gegen den Herbartianismus stärker als sonst vorfindet, ist ein solches Werk mit Freuden zu begrüßen.

Das Buch lehnt sich bezüglich seines Inhalts und dessen Anordnung im großen und ganzen an das Lehrbuch der Psychologie von Volkmann. Zwar behandelt es nicht wie dieses alle Erscheinungen des Seelenlebens, sondern beschränkt sich auf »die Hauptpunkte« der Psychologie. Diese aber bearbeitet es in einer Weise, die dem Verfasser alle Ehre macht. Aus

folgendem Inhaltsverzeichnisse möge man ersehen, wie weit der Verfasser den Umfang des Begriffes »Hauptpunkte« ausdehnt. Benennung der Wissenschaft. Probleme der Psychologie. Prinzipien der Psychologie. Methode der Psychologie. System der Psychologie. Begriff der Psychologie. Verhältnis der Psychologie zu andern Wissenschaften. Quellen und Hilfsmittel der Psychologie. Unterscheidung der psychologischen Phänomene und ihr logischer Wert. Träger der psychologischen Phänomene. Dualismus. Metaphysischer Realismus. Materialismus. Spiritualismus. Monismus. Physiologische Bedingungen der psychologischen Phänomene. Die Empfindung. Ton der Empfindung. Inhalt der Empfindung. Stärke der Empfindung. Arten der Empfindung. Die Vorstellung und ihre Arten. Wechselwirkung einfacher Vorstellungen. Komplexionen und Vorstellungsreihen. Bewegung des Vorstellens. Vorstellung des Räumlichen. Vorstellung des Zeitlichen. Zahl. Wechselwirkung der Vorstellungsmassen. Apperzeption. Aufmerksamkeit. Interesse. Denken. Der logische Begriff. Urteil. Folgerung und Schluß. Gefühl. Inhalt des Gefühls. Stärke und Rhythmus des Gefühls. Einteilung der Gefühle. Das ästhetische Gefühl. Das ethische und moralische Gefühl. Das religiöse Gefühl. Begehren und Wollen. Der Charakter. Unter diesen Kapiteln sind verschiedene, die man sonst in Psychologien nicht zu finden gewöhnt ist, z. B. Unterscheidung der psychologischen Phänomene und ihr logischer Wert; Standpunkt des metaphysischen Realismus, Kritik des pyknotischen Materialismus.

In der ganzen Art und Weise der Behandlung solcher Probleme liegt nun das Spezifisch-Neue und Originelle des vorzüglichen Werkes. In leichtverständlicher Form werden diese psychischen Phänomene an zahlreichen Beispielen aus Unterricht und Leben mit einer seltenen Gründlichkeit und Klarheit erörtert und präzisiert. Dabei werden die neuesten Forschungen und auch die Einwendungen gegen den Herbartischen Standpunkt in gebührender Weise soweit berücksichtigt, als es unbedingt nötig erscheint. Bei Darlegung eines fremden Standpunktes zeichnet sich Verfasser durch Objektivität und kritischen Scharfblick aus. Man vergleiche nur die Seiten 88—92 und 370—373. Aus den jedesmaligen psychologischen Ergebnissen leitet Verfasser die pädagogischen Folgerungen ab. Wir erkennen, was in unserem Schulleben pädagogisch und methodisch richtig und falsch ist. Es wird gezeigt, was unserer Schule fehlt, was in ihr zu unterlassen ist. Auf Schritt und Tritt finden sich solche pädagogische Folgerungen. Die gesamte Pädagogik und Methodik wird einer strengen wissenschaftlichen Kritik unterzogen. So behandelt der Verfasser die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik; das Werk ist gleichsam eine »angewandte« Psychologie. Es bietet also gerade das, was im Seminarunterricht — obgleich es als Wichtigstes bearbeitet werden müßte — doch häufig versäumt wird. Vielfach bekommen die Seminaristen nur psychologische Gesetze, lernen diese aber nicht auf Erziehung und Unterricht anwenden. Es fehlt eben die Berücksichtigung der Pädagogik. Darum können die Seminaristen vielfach gar nicht einsehen, warum sie sich eigentlich 3 Jahre hindurch mit Psychologie abquälen müssen. Daher erklärt sich auch die traurige Tatsache, daß so

viele sonst strebsame, fleißige Kollegen gerade gegen das Psychologiestudium eine Abneigung, ja einen Abscheu besitzen. Nun, was dort versäumt ist, hier im »Felsch« kann es privatim nachgeholt werden; und daher sei das Werk allen denjenigen, die sich nach etwas Besserem als solchem Seminarpsychologieunterricht sehnen, bestens empfohlen. Hier finden sie Ersatz und Anregung zu weiterem Studium. Aus jeder Seite des Buches ersieht man deutlich den strengen Wissenschaftler und den gewiegten Praktiker.

Auf Grund der psychologischen Ergebnisse werden weiter auch gewisse Erscheinungen und Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens erklärt und beurteilt. Es wird an verschiedenen Stellen dargelegt, wie Mißstände des sozialen Lebens psychologisch entstehen, wie sie aber auch verhindert werden können. Ich erinnere nur an »den falschen und wahren Ehrbegriff«, an »die soziale Stellung der Frau«, an »die Zwangsfortbildungsschulen«, an »den geringen ästhetischen und ethischen Einfluß der Bühne auf die Mehrzahl der Theaterbesucher.«

Aus meinem Referat über das vorliegende Werk wird der Leser ersehen haben, daß eine besondere Empfehlung des Buches nicht nötig ist. Es empfiehlt sich selbst. Für eine vornehme Ausstattung des Buches hat die Verlagsbuchhandlung, wie wir es von ihr gewöhnt sind, gesorgt.

Halberstadt Selle

Neue Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von der Gehestiftung zu Dresden. 3. u. 4. Heft: Theodor Petermann, Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand. Dresden, Zahn & Jaensch, 1904.

Die vorliegende Arbeit behandelt das Bildungswesen in Deutschland, vornehmlich das höhere, in seinem Zusammenhang mit der Politik und in seiner Abhängigkeit von der Entwicklung der herrschenden Stände. Es ist eine auf gründlichen Studien und reicher Lebenserfahrung beruhende Studie, die jeder mit Gewinn lesen wird. Auch in den Anmerkungen (S. 43—51) ist viel interessantes Material niedergelegt. W. R.

Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. u. 11. Okt. 1903. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig, R. Voigtländer, 1904. Preis 1,25 M.

Die vorliegenden Protokolle des zweiten Kunsterziehungstages werden ebenso wie die der ersten Dresdner Tagung eine willkommene Lektüre bilden. Und sie verdienen es auch. In den politischen Zeitungen wie in den Fachblättern ist die Versammlung in Weimar eingehend gewürdigt worden, zustimmend und absprechend. Durch die vorliegenden Protokolle kann jeder, der nicht beiwohnte, sich ein deutliches Bild der Verhandlungen machen, die Teilnehmer aber werden sich gern die anregenden Tage von Weimar in die Erinnerung zurückrufen und manches Wort, das dort gefallen, noch einmal erwägen. Die Anregungen, die von den Kunsterziehungstagen ausgegangen sind, wird eine spätere Zeit vorurteilsfrei zu würdigen vermögen. Wir sind sicher, daß sie nicht zu leicht befunden werden. W. R.

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. N. F. II, 4.

Robert Müller, Über die zeitlichen Verhältnisse in der Sinneswahrnehmung.

Annales de Philosophie chrétienne. Jauvier.

J. Roger Charbonnel, Les deux pôles de la morale contemporaine: La solidarité et l'individualisme de Nietzsche.

Revue philosophique. Janvier.

Xénopol, Le caractère de l'histoire. — F. Le Dantec, La logique et l'expérience.

Annalen für Naturphilosophie III, 1.

F. Hausdorff, Das Raumproblem. — B. Schmeidler, Über Begriffsbildung und Werturteile in der Geschichte. — W. Ostwald und W. Bloßfeldt, Über kausale und finale Erklärung.

The American Journal of Psychology.

Kirschmann, Deception and reality. — Jastrow, The Subconscious. — Leuba, The state of Death.

Archiv für systematische Philosophie. X. Band. Heft 1.

Erich Adickes, Auf wem ruht Kants Geist? (Eine Säkularbearbeitung.) — Max Dessoir, Anschauung und Beschreibung. (Ein Beitrag zur Ästhetik.) — J. N. Szuman, Der Stoff vom philosophischen Standpunkte. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Edmund Husserl, Bericht über deutsche Schriften zur Logik in den Jahren 1895—99. Fünfter Artikel. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 17. Jahrg. 2. Heft.

I. Abhandlungen: L. Baur, Substanzbegriff und Aktualitätsphilosophie. — Scherer, Sittlichkeit und Recht, Naturrecht und richtiges Recht. — C. Gutberlet, Der Voluntarismus (Schluß). — Ad. Dyroff, Das Selbstgefühl (Fortsetzung). — J. A. Endres, Otlohs von S. Emmeram Verhältnis zu den freien Künsten (Schluß). — H. Lauer, Die Gewissenslehre Alberts des Großen (Schluß). — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Novitätenschau: J. Pohle, J. D. Schmitt und Ed. Hartmann, Bibliographie der philosophischen Erscheinungen des Jahres 1903. — V. Miszellen und Nachrichten.

Revue de Métaphysique et de Morale. (X. Léon.) Paris 1904. 12e. année, No. 1.

A. Darlu, La morale de Renouvier. — L. Couturat, Les principes des mathématiques. I. Principes de la Logique. — F. Rauh, Le devenir et l'idéal social à propos d'une brochure récente. — Bouglé, La démocratie devant la science. — G. Lechalas, Sur la théorie géométrique du Général de Tilly. — E. Chartier, Vers le positivisme absolu par l'idéalisme par Louis Wéber. — A. Fouillée, L'idée de Patrie. — A. Lalande, La langue universelle. — Supplément: Nécrologie. — Livres nouveaux. — Revues et périodiques. — Thèses de doctorat.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout. New Series. No. 49. January 1904.

F. H. Bradley, The Definition of Will. — W. H. Fairbrother, The Relations of Ethics to Metaphysics. — C. M. Walsh, Kants Transcendental Idealism and Empirical Realism (II). — G. D. Hicks, Prof. Adamsons Philosophical Lectures. — Critical Notices: J. Dewey, Studies in Logical Theory von F. C. S. Schiller. — R. Flint, Agnosticism von S. H. Mellone. — A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart von H. W. Blunt. — F. H. Hayward, The Reform of Moral and Biblical Education on the lines of Herbartianism, Critical Thought, and the Ethical Needs of the Present Day von Foster Watson. — A. Binet, L'Étude Expérimentale de l'Intelligence von J. L. McIntyre. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes.

Neue Metaphysische Rundschau. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1904. Band XI. Heft 1.

Dr. S. Friedländer, Kants Vermächtnis. — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei (Kap. IV: die Geheimlehre. — Dr. med. Ed. Reich, Grund und Ziel der Gesellschaft. — Ivy Hooper, Zwei Häuser. — Helene Zillmann, Zur Reform der Kirche. — Cavé, Fragmente. — Rundschau: Zu Immanuel Kants hundertstem Todestage. — Kant-Gesellschaft. — Herbert Spencer †. — Falb und die Astrologie. — Es gibt keine Gravitation? — Die Ätherstrahlung des menschlichen Körpers entdeckt. — Die Schwingungen der menschlichen Lebenskraft. — Roseggers Neuestes. — Allerlei. — Bücherschau. — Porträt von Immanuel Kant.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. IV. Füzet. 1903.

I. Értekezések: Dr. Buday Dezsö, A természettudományi felfogás határai az erkölcstanban. — Dr. Jankovics Ignác, A lelkiismeretszabadság. — Schütz Antal, Az értelmi ismeretek eredetének föbb elméletei. — II. Bölcseleti mozgalmak, vegyesek: Az Aquinói-Szent-Tamás-Társaságból. — X. Pius pápa válasza az Aquinói-Szent-Tamás-Társaság hódoló feliratára. — Dr. Gallovich Jenö, Krapotkin herceg élete és anarkisztikus rendszere. — III. Irodalmi értesítö.

Kantstudien. Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Max Scheler. Band VIII. Heft 4.

W. Reinecke, Die Grundlagen der Geometrie nach Kant. — E. Lucka, Das Erkenntnisproblem und Machs »Analyse der Empfindungen«. 1. Das System Machs und sein logischer Grundfehler. 2. Die Kausalität. 3. Der Substanzbegriff. 4. Der Raum und die geometrischen Axiome. Die Zeit. 5. Die Psychophysik. 6. Monismus und Dualismus. 7. Entwicklungstheoretische Hypothesen. 8. Ethische Ansichten. 9. Kultureller Ausblick. — Van der Wyck, Kant in Holland. Zweiter (Schluß-)Artikel. — E. Wille, Konjekturen zu Kants Kritik der praktischen Vernunft. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Redaktionelles. — Beigelegt: Aufruf an die Freunde der Kantischen Philosophie zur Begründung einer »Kantgesellschaft« und zur Errichtung einer »Kantstiftung«.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Pädagogik der Neukantianer

Von

Karl Just - Altenburg

»Kants Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart«, so lautet der Titel einer Abhandlung F. Staudingers-Darmstadt in den Kant-Studien Band IX, Heft 1 und 2. Dieselbe enthält aber weniger eine Darstellung der Kantischen Pädagogik als eine Bekämpfung der Herbartischen.

Dabei wird man gern zugeben, daß Staudinger sich wirklich redlich bemüht, seine Gegner, die Herbartianer, zu überzeugen und ebenso, daß er klarer und verständlicher schreibt als Natorp, auf dessen Seite er steht.

Stellen wir zunächst fest, worin wir mit Stauginger übereinstimmen.

Das ist auf sittlichem Gebiet die Abweisung jeder Heteronomie des Willens, die Zurückweisung aller Autorität, die nicht in der eigenen Einsicht und Überzeugung ihren Grund hat. Wir stehen im Verein für wissenschaftliche Pädagogik in dieser Hinsicht im Gegensatz zu Willmann, der als Anhänger des Thomas von Aquino oder als gläubiger Katholik redet, aber nicht als Herbartischer Philosoph, wenn er die blinde Unterwerfung unter die kirchliche Autorität fordert und die moralische Bildung auf die bloße Verinnerlichung des dem Zögling von außen kommenden Gesetzes zurückführt.

Auf erkenntnistheoretischem Gebiet ist es ferner die Ablehnung des bloßen Empirismus, der da glaubt, durch bloße Beobachtung und Erfahrung der Welt der Erscheinung die Rätsel der Welt erklären zu können und in der Materie den Grund aller Dinge

sieht und aus derselben auch die geistigen Erscheinungen glaubt ableiten zu können.

Deshalb gilt der Herbartischen Pädagogik als höchstes Ziel der Erziehung die sich selbst bestimmende Persönlichkeit, die auf Grund eigener Einsicht und Überzeugung das Rechte und Gute erkennt und tut.

Deshalb leitet sie die ethischen Gesetze für das persönliche und gesellschaftliche Leben aus dem sittlichen Bewußtsein ab und sucht dieses sittliche Bewußtsein und Urteil zu wecken und zu stärken durch die Vertiefung des Zöglings in die Menschheitsgeschichte in ihren großen Epochen mit ihren reichen Handlungen und Bestrebungen, während sie andrerseits es ablehnt, mit dem Materialismus oder Positivismus jene Gesetze dem natürlichen Leben zu entnehmen.

Nur genügt uns nicht wie den Neukantianern die Einstimmigkeit des Willens als alleiniges Merkmal der sich selbst bestimmenden Persönlichkeit (St. S. 215), wenngleich wir dieselbe als »innere Freiheit«, d. i. als Übereinstimmung des Willens mit der eigenen sittlichen Einsicht oder Überzeugung im Gegensatz zu aller Bestimmung von außen, aber auch der Knechtschaft der eigenen Begierden und Lüste hochschätzen und werthalten als die erste und grundlegende der sittlichen Ideen.

Denn aus ihr können wohl abgeleitet werden Tugenden wie die Wahrhaftigkeit, die Überzeugungstreue, die Standhaftigkeit, nicht aber solche Tugenden wie das Wohlwollen, die Friedensliebe, die Billigkeit.

Ja, ein bloß einstimmiger Wille, kann er nicht auch ein radikal böser sein, auch nach Kant, wenn das Ziel des Willens ein verkehrtes und egoistisches ist?

So kommen wir nicht über den Gedanken hinweg, daß bei Kant neben der Einstimmigkeit des Willens, die auch wir als sittliche Idee anerkennen, die übrigen wesentlichen Formen der Sittlichkeit fehlen, welche das, womit der Wille einstimmig sein soll, erst näher bestimmen und so die Einstimmigkeit vor Irrungen und Gefahren, besonders auch der Gefahr der Heteronomie, behüten und bewahren.

Diese fehlenden wesentlichen Formen des Sittlichen hat Herbart hinzugefügt durch die Ideen der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit neben der inneren Freiheit.

Diese sittlichen Ideen sind keineswegs Ergebnisse des Geschmacks im Sinn willkürlicher Neigungen, egoistischer Bestrebungen und Interessen, wie der Verfasser annimmt, und zwar, das können wir nicht verschweigen, ganz unverantwortlicherweise annimmt, da ein Blick

in Herbarts praktische Philosophie oder in eine der sonstigen Darstellungen der Herbartischen Ethik ihn eines besseren belehrt hätte, sondern sie sind Ergebnisse des ursprünglichen sittlichen Bewußtseins, das fortwährend in der Einzelseele wie in der Volksseele seine Stimme und sein Urteil erhebt, wenn Taten geschehen, die in Widerspruch zu ihm stehen (man vergl. den Burenkrieg oder die Massacres in Armenien), oder auch Taten, die ihm entsprechen (man denke an die Hilfsleistung bei einem Unglücke wie dem Brande von Aalsund oder das Verhalten der Mannschaften bei einem Schiffsuntergange).

Diese Urteile des ursprünglichen sittlichen Bewußtseins sind nur nicht so einförmiger Natur wie Staudinger annimmt, sondern sie sind so vielgestaltig als die Verhältnisse oder Formen des Willens in uns oder außer uns es sind. Gerade aber in der zu geringen Beachtung der mannigfaltigen Formen des menschlichen Willens wie der Natur liegt ein Hauptfehler der Kantischen Philosophie, wie das auch Staudinger in Bezug auf die Raum- und Zeitverhältnisse unumwunden einräumt (S. 218 u. 244), hier aber auf ethischem Gebiete leider übersieht.

Man sollte meinen, da er den Irrtum in Bezug auf die Formen der Natur erkannt hat, so würde er auch noch dazu kommen, ihn zu erkennen und zu überwinden in Bezug auf die Verhältnisse des Willens, wodurch die rechte Grundlage geschaffen würde zu einer Verständigung auf ethischem Gebiete.

In Bezug auf die Gesellschaft stimmen wir wiederum mit Staudinger darin überein, daß die freie Selbstbestimmung die Grundlage der ethischen Gestaltung der Gesellschaft sein muß. Aber auch hier meinen wir, daß das Zusammenstimmen der verschiedenen Zwecke der Gesellschaft nur erreicht werden kann durch die Beachtung der übrigen ethischen Ideen. Nur auf diesem Wege kann eine Annäherung an das Ideal eines harmonischen Reiches der Zwecke im Sinne Kants oder einer beseelten Gesellschaft nach Herbart erreicht werden. —

Nicht übereinstimmen können wir mit Staudinger ferner, wenn er mit dem Neukantianismus als Ziel des Unterrichts Erkenntnis des gesetzmäßigen Zusammenhangs des Bildungsinhaltes hinstellt, also bloßes Wissen.

Denn Wissen ist nichts unmittelbar Wertvolles[1]) (wie es das

---

[1]) Man denke an Kants berühmte Worte beim Eingange der Grundlegung der Metaphysik der Sitten: »Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut

Unterrichtsziel sein muß,[1]) es wird erst ethisch wertvoll, wenn es sich in den Dienst des guten Willens stellt.

Uns gilt als Unterrichtsziel ein solcher Aufbau des Gedankenlebens, daß er die Wurzel wird für den guten Willen, mit andern Worten, wir wollen durch den Unterricht die Anfänge einer auf das Gute gerichteten Persönlichkeit schaffen.

Mit diesem Unterschiede im Unterrichtsziele hängt zusammen die ganz andere Stellung, welche die Neukantianer der Psychologie zuweisen.

Sie ist ihnen nur eine Hilfswissenschaft, die die Hindernisse auf dem Wege zur Erkenntnis wegzuräumen hat.[2])

Die eigentliche Grundwissenschaft der Pädagogik ist die Logik mit der Erkenntnislehre,[3]) weshalb z. B. auch v. Sallwürk, der sich neuerdings den Neukantianern angeschlossen hat, den Lehrern das Studium der Millschen Logik empfiehlt, denn die durch die Erkenntnislehre erweiterte Logik zeigt die gesetzmäßigen Zusammenhänge des Bildungsinhaltes und nach ihnen hat sich der Unterricht zu richten.

Es braucht dann auch nicht besonderer Maßnahmen des Pädagogen, die das Werden und Wesen des kindlichen Geistes beim Unterrichte berücksichtigen, und so sind die sechs Interessen und die Formalstufen zum mindesten überflüssige Scholastik, mit der sich der Lehrer unnütz belastet (S. 242). Im Gegenteil, da sich der Unterricht nur nach dem gesetzmäßigen Zusammenhang des Bildungsinhaltes zu richten hat, und es nur darauf ankommt, daß eine klare

---

könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille. Verstand, Witz, Urteilskraft und wie die Talente des Geistes sonst heißen mögen, oder Mut, Entschlossenheit, Beharrlichkeit im Vorsatze als Eigenschaften des Temperaments sind ohne Zweifel in mancher Absicht gut und wünschenswert; aber sie können auch äußerst böse und schädlich werden, wenn der Wille, der von diesen Naturgaben Gebrauch machen soll, und dessen eigentümliche Beschaffenheit darum Charakter heißt, nicht gut ist.«

[1]) Sonst fehlte die Berechtigung für den Zwang des Unterrichts und des Schulbesuchs.

[2]) »Als grundlegend müssen wir festhalten, und das wollen wir im Anschluß an Natorp (Herbart und Pestalozzi S. 10) folgendermaßen ausdrücken: Das positive Bilden geschieht nach den Gesetzen, nach denen sich der menschliche Bildungsinhalt, d. i. der gesetzmäßige Inhalt des theoretischen, des ethischen, des ästhetischen Bewußtseins folgerichtig aufbaut; die psychologische Erwägung dagegen richtet sich wesentlich auf die Überwindung der Hemmnisse, die sich — infolge der besonderen Geartung und Entwicklungsstufe von Lehrer und Schüler — gegen die Übermittelung und Erfassung dieses Bildungsinhaltes auftürmen.« Staudinger, a. a. O. S. 243.

[3]) O. a. O. S. 225.

Überschau über diesen Zusammenhang ins Selbstbewußtsein der Zöglinge eingeht (ibid.), so genügt es, daß ein Lehrbuch der betreffenden Wissenschaft mit den Schülern durchgearbeitet wird, ein kürzeres oder umfassenderes je nach dem geistigen Standpunkte derselben,[1]) denn hierdurch wird ja der Schüler in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Wissenschaft eingeführt.[2])

Die Neukantianer verwechseln hier offenbar die Aufgabe der Wissenschaft mit der der Erziehung. Gewiß, die Wissenschaft hat den objektiven Zusammenhang der Dinge zu erforschen. Aber die Arbeit an den Aufgaben der Wissenschaft setzt bereits Persönlichkeiten voraus, und diese eben hat die Erziehung zu bilden. So geht auch der Weg zur Wissenschaft, zur echten und rechten, durch die Erziehung hindurch. Und deshalb halten wir fest an dem Grundsatz: Für die Pädagogik ist das Wissen nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck: zur Bildung einer kraftvollen, reichen, edlen Persönlichkeit.

Nach dem eben Dargelegten begreift sich auch vollkommen, daß STAUDINGER nichts wissen will vom erziehenden Unterricht und Gesinnungsunterricht.[3]) Der Unterricht ist ja eben nur dazu da, Erkenntnis zu schaffen.[4])

Aber es ist ein Irrtum von ihm, wenn er gleichzeitig meint, daß solcher Unterricht ohne weiteres, ganz von selbst erziehend wirke und die Gesinnung bilde. Es ist schon ein Erfahrungssatz, daß mit der Ausbreitung des Wissens und der fortgeschrittenen Kultur nicht auch ein Wachsen der Sittlichkeit notwendig verbunden ist. Aber auch theoretisch läßt sich nachweisen, daß ein ursächlicher Zusammenhang zwischen beiden an sich nicht besteht. Wird auch durch

---

[1]) Ein Leitfaden, wie es in der Schulsprache heißt.

[2]) Die Konsequenz würde sein, daß die Pädagogik als Wissenschaft gar nicht nötig ist, auch in Wirklichkeit nicht existiert, und daß die Pädagogen als solche überflüssig sind, daß vielmehr das Fachwissen ausreicht, um unterrichten und zugleich erziehen zu können. Das ist ja leider in der Tat der Standpunkt, der in Universitäts- und in Gymnasialkreisen der herrschende ist.

[3]) S. 240 a. a. O. heißt es: »Darum sind die Worte erziehender Unterricht und Gesinnungsunterricht, das sei nochmals gesagt, eine leere und überflüssige Phrase, oder es verbergen sich besondere Tendenzen dahinter, Rudimente autoritativer Gesinnungsmacherei, die im Interesse gerade der Wahrhaftigkeit und Sittlichkeit auf das schärfste zurückgewiesen werden müssen.«

[4]) »Der Unterricht selbst ist dem Ziele nach nur dazu da, Erkenntnis zu schaffen, also intellektuell zu erziehen« (S. 240). — Und dabei machen die Schleppenträger des Neukantianismus, wie ZIEGLER, RISSMANN, LINDE der Herbart-Zillerschen Pädagogik den Vorwurf des Intellektualismus!

die Erkenntnis die Intelligenz geschärft, werden auch bei der Aneignung des Wissens gewisse gute Gewohnheiten wie Fleiß und Aufmerksamkeit ausgebildet, ja wird auch durch die Einsicht in den objektiven Zusammenhang der Dinge der Sinn für Wahrheit und Wahrhaftigkeit ausgebildet, so sind das alles doch nur mittelbare Tugenden, die einen absoluten ethischen Wert nicht haben. Es muß sich erst zeigen, in welchem Sinne und zu welchem Zwecke sie nun verwertet werden, ob zu egoistischen oder sittlichen.[1]) Und darum bedarf die Erziehung besonderer Veranstaltungen für die Auswahl, die Anordnung und die Behandlung des Lehrstoffs, die die Aufgabe haben, den Gedankenkreis in solcher Weise zu bilden, daß er zur Persönlichkeit werde und in der Persönlichkeit der gute Wille als das einzig unmittelbar Wertvolle zur Herrschaft gelange. Welche Veranstaltungen das sind, können wir hier natürlich nicht ausführen, aber hier liegen die Hauptprobleme der Pädagogik, und das eine steht fest, daß die Herbartische Pädagogik unaufhörlich bemüht ist, diese Veranstaltungen auszubilden und zu vervollkommnen, und ich glaube, gerade diese Angriffnahme der Hauptprobleme der Erziehung, diese kraftvolle ideale Bestrebung ist es, welche ihr die Macht über die Gemüter gibt, besonders die Gemüter der tiefer angelegten Naturen unter den Lehrern.

So kommen wir auf Grund sorgsamer Prüfung, auch der Einwände Staudingers zu dem Ergebnis:

So sehr wir die Verdienste Kants sowohl auf ethischem wie auf erkenntnistheoretischem Gebiet schätzen, können wir, am wenigsten in der Pädagogik, in den Ruf einstimmen: »Also muß auf Kant zurückgegangen werden« (a. a. O. S. 245). Das würde am allerwenigsten im Sinne Kants gehandelt sein, dieses freien Geistes, der so unermüdlich und unerschrocken für den Fortschritt des menschlichen Geistes auf allen Gebieten gearbeitet hat, und diesen Fortschritt, wenn er zugleich aus sittlichen Motiven hervorging und sittlichen Zwecken diente, auf das höchste schätzte.

Denn Herbart ist nicht nur in der Psychologie weit über Kant hinausgeschritten, indem er die Vermögenstheorie zerstörte und den Irrtum angeborener Formen und Kategorien nachwies, er hat auch auf dem Gebiete der Ethik nicht allein die freie Selbstbestimmung und Unabhängigkeit von allen außen liegenden Motiven festgehalten, er hat sie auch durch seine Ideen bewahrt vor schlimmem Abirren und Zurücksinken in den Bann egoistischer Bestrebungen und Partei-

[1]) Ich erinnere an die bereits angeführten Worte Kants aus der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

interessen, und er hat endlich auf Grund seiner auf die realen gesetzmäßigen Vorgänge in der Seele und deren kausale Beziehungen gegründeten Psychologie und auf Grund einer autonomen, ideal gerichteten Ethik eine Pädagogik aufgebaut, die dem Erzieher einen festen Grund und Boden gibt für seine Erziehungstätigkeit und die ihn zugleich mit Wärme und Begeisterung erfüllt für seinen Beruf. Auf diesem Wege wollen wir weiter schreiten, nicht rückwärts, sondern vorwärts!

Der Religionsunterricht in den Oberklassen höherer Schulen

Von

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach i/S.

(Schluß)

Interesse setzt Wissen voraus, denn eine Sache, von der ich nichts weiß und nichts verstehe, kann mich auch nicht wirklich interessieren. Aber nicht jedes Wissen weckt Interesse. Zusammenhanglose Notizen, wie sie in Leitfäden meist geboten werden, Urteile, die dem Schüler oft schon um des Urteilenden willen als wertlos erscheinen, Systeme, die er sich nicht innerlich aneignen kann, weil sie seinem ganzen Wesen fremd gegenüberstehen, das alles kann Interesse nicht wecken. Wenn wir aber unseren Schülern zu rechter Zeit und in rechter Weise die großen Persönlichkeiten aus der Geschichte unserer Religion vorführen und ihnen zeigen, wie sie um die höchsten Fragen und heiligsten Aufgaben, die auch unsere Zeit noch beschäftigen, gerungen und gekämpft haben, dann werden wir bald merken, wie die jugendlichen Seelen, die eine früher, die andere später, warm werden und mit innerer Teilnahme dem Unterrichte folgen.

Den Lehrplanerzeugern, die vom Religionsunterrichte einfach verlangen, er solle fertige christliche Charaktere schaffen, wird dieses Resultat des Unterrichts geringfügig, ja ungenügend erscheinen. Aber das kümmert uns nicht, wissen wir doch, daß den hochtönenden Worten der Herren die Früchte, die unter ihrem Regimente gezeitigt werden, sehr wenig entsprechen. Am Abend eines an Erfahrungen reichen Lebens fand WIEHE diese Früchte des vorschriftsmäßigen Religionsunterrichts derartig, daß er wenigstens die Oberklassen der Gymnasien von diesem Unterrichte befreien wollte. Wenn wir also auch nichts weiter erreichen, als daß wir unseren Schülern Interesse

für die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden erzeugen, so erreichen wir doch immer noch mehr als die, welche mit systematischer Glaubenslehre fertige Charaktere schaffen wollen und dafür das Zeugnis erhalten, daß ihr Tun aussichtslos, überflüssig ja sogar schädlich[1]) ist. Begnügen wir uns also getrost mit dem bescheideneren Ziele und bemühen wir uns lieber recht ernstlich, es wirklich zu erreichen.

Was folgt nun aus dem allen für die Auswahl der Quellenstücke für die Oberstufe? Welche Stoffe sind geeignet, gerade auf dieser Altersstufe das Interesse zu wecken und zu fesseln? Jetzt kann man sich meistens gar nicht genug tun in gründlicher und völlig erschöpfender Einführung in die Bibel. Von der untersten bis zur obersten Klasse des Gymnasiums wird in unermüdlichem Kreislaufe immer Altes und Neues Testament traktiert. Die Absicht, die man dabei verfolgt, ist ganz löblich. Man will ein festes Fundament biblischen Wissens legen. Aber das Wissen allein tut's nicht. Wenn der Schüler sich bei seinem Wissensbesitz sagt: Auf diesem Gebiete habe ich mir mehr Kenntnisse aneignen müssen, als ich eigentlich wollte und fürs Leben brauche, hier kann ich also getrost aufhören zu lernen und darf vergessen ohne etwas Wesentliches zu verlieren: dann hat das ganze Wissen, und wenn es noch so gründlich ist, keinen erzieherischen Wert. Es wäre viel besser, der Betreffende wüßte bei seinem Abgange von der Schule weniger, hätte aber dafür das lebendige Verlangen in sich, mehr und mehr in die Tiefe zu dringen.[2]) Dies Verlangen nach weiterer Vertiefung wird geradezu im Keime erstickt, wenn man immer dasselbe traktiert, und um nicht zu langweilig zu werden die schlichtesten Sachen mit einer Masse gelehrter oder geistreich sein sollender Notizen verumständlicht und

[1]) Man denke an den Artikel von Bonus in der Christlichen Welt. — Prof. Paulsen sucht Häckels Haß gegen das Christentum aus der religiösen Erziehung, die er genossen hat, zu erklären. Er schreibt in einer Besprechung der »Welträtsel« in den Preußischen Jahrbüchern: »Man empfindet: Es ist der Ingrimm des Betrogenen, der in ihm lodert: man hat ihn als Kind betört, ihm als Knaben den Verstand mit Formeln gebunden, dann den Jüngling angehalten, die Zweifel des Verstandes durch den Willen zu unterdrücken: endlich ist er doch dem Gefängnis entronnen, und nun kann er nicht ohne Haß daran zurückdenken, wie man ihn irregeführt, hingehalten, gemißbraucht hat. Die Kirche ist ihm ein Gefängnis ... und er glüht von Verlangen, die Bastille zu zerstören und die noch darin Gefangenen in die Freiheit, ans Licht der Sonne herauszuführen.«

[2]) Der verkehrte, das Interesse tötende Unterrichtsbetrieb ist auch wenigstens zum Teil mit daran schuld, daß in den Kreisen der »Gebildeten« eine so öde Geselligkeit gepflegt wird. Weil man aller idealen Interessen bar ist, weiß man seine Mußestunden nicht anders auszufüllen als mit Biervertilgung, Kartenspiel und zweideutigen Witzen.

womöglich verdunkelt. Es ist überhaupt ein großer Irrtum zu meinen, man könnte religiöse und sittliche Wahrheiten durch weitläufige gelehrte Erklärungen klarer machen. Den Phrasenschatz kann man auf diese Weise bereichern, die Einsicht aber wächst nur durch Erfahrung, und die beste Schule für das Verständnis der heiligen Schrift ist das Leben. Wenn aber die Schule die Bibel so behandelt hat, daß der Jüngling und Mann kein Bedürfnis und kein Verlangen hat, das Leben im Lichte christlicher Gedanken zu betrachten und zu gestalten, so kann das Leben die Schulkenntnisse auch nicht vertiefen. Schule und Leben verhalten sich vielmehr wie Öl und Wasser.

Will man diesem Mißerfolge vorbeugen, so muß man die Schüler ganz besonders in den Oberklassen so erziehen, daß sie fähig werden, die Erfahrungen, die das Leben ihnen bringen wird, mit christlichem Geiste zu erfassen, man muß ihnen also Verständnis beibringen für das geistige Leben des Kreises, in den sie einzutreten bestimmt sind, und muß sie anleiten, das, was ihnen da begegnet an Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen, zur Religion Jesu in Beziehung zu setzen. Nun wird aber die Gegenwart »nur verstanden, wie sie entstanden ist«. Darum kann auch unser Zögling das religiöse und kirchliche Leben der Gegenwart nur verstehen, wenn man ihn vorher die Hauptstadien der Entwicklung, die zu diesem Ergebnis geführt hat, durchleben läßt.

Für einen Geschichtsbetrieb, der sich eine Einführung in das Verständnis des gegenwärtigen geistigen Lebens zum Ziele gesetzt hat, sind selbstverständlich die äußeren Tatsachen von sehr untergeordneter Bedeutung. Darum brauchen Berichte und Urkunden, die sich auf äußere Ereignisse beziehen, in der Regel den Schülern nicht in quellenmäßiger Ausführlichkeit geboten zu werden. Dagegen sind Schriften hervorragender Persönlichkeiten, in denen sich der Geist einer schöpferischen Periode in klassischer Weise ausspricht, für die Erziehung von unschätzbarem Werte; denn »dadurch, daß der Schüler die Worte eines großen Mannes selbst liest, schaut er ihm ins Herz und erwärmt sich für ihn« (RINN). Darum muß man den Großen der Vergangenheit Gelegenheit geben, selbst zur Jugend zu reden, damit diese so die Arbeit des Suchens und die Freude des Friedens gleichsam aufs neue nacherlebt. Damit scheint mir der rechte Gesichtspunkt gewonnen zu sein für die Auswahl der Quellenstücke, die den Schülern der Oberklassen geboten werden müssen.

Die Hauptwurzeln für die besondere Form des geistigen Lebens unserer Gebildeten liegen in der Zeit seit der Reformation. Erst durch die Reformation wurden ja unserem Volke die Geistesschätze

des Evangeliums wirklich erschlossen, und es begann nun eine Entwicklung, die auf religiösem Gebiete den deutsch-evangelischen Geist immer klarer und bewußter herausarbeitete und zugleich allen andern Wissenschaften Licht und Luft zu freier Bewegung verschaffte. Von diesem Entwicklungsgange müssen die Schüler unserer Oberklassen ein Bild bekommen. Also müssen die Quellen so ausgewählt und dargeboten werden, daß sie es dem Schüler ermöglichen, den geistigen Werdegang annähernd nachzuerleben. Für diesen Zweck ist es durchaus nicht nötig, daß jede äußerliche Kleinigkeit mit Quellensätzchen belegt wird. Luthers Jugend braucht also nicht, wie es bei Rinn und Jüngst geschieht (S. 141 f.), aus den Predigten des guten, aber ziemlich ledernen Joh. Mathesius zusammengesucht zu werden. Eine gut geschriebene Lutherbiographie leistet hier viel bessere Dienste. Dagegen müssen die klassischen Urkunden des schöpferisch-reformatorischen Geistes den Zöglingen möglichst vollständig geboten werden. Ganz unverständlich ist es mir daher, wenn Rinn und Jüngst eines der gewaltigsten Zeugnisse ursprünglichen Luthergeistes, die Schrift An den Adel (S. 160), in nicht viel über einem Dutzend Zeilen abtun können. Dazu heißt es in einer Anmerkung: »Die schöpferische Kraft dieses Reformprogrammes gegenüber allen früheren Besserungsversuchen liegt darin, daß in ihm alles auf den Grund einer neuen einheitlichen Religiosität ruht, daß alles einer neuen ihrer selbst gewissen Welt- und Lebensanschauung eingefügt ist, die sie trägt und fordert.« Das ist sehr richtig und gut gesagt; aber es sollte nur dem Zögling nicht als fertiges Urteil vorgelegt werden, sondern dieser sollte vielmehr aus dem Studium der Schrift selbst den rechten Eindruck von ihrer Bedeutung bekommen. In einer weiteren Anmerkung wird auf die vollständige Ausgabe der Schrift hingewiesen, die bei Reclam erschienen ist. Wenn das den Zweck haben soll, die Schüler zum Lesen der ganzen Schrift zu veranlassen, so halte ich auch das für falsch; denn wenn der Schüler die ganze Schrift mit allen ihren oft nebensächlichen oder nur vorübergehend wichtigen Ausführungen zu lesen versucht, so kann er leicht einen ganz falschen Eindruck bekommen. Der Historiker weiß, daß er es in solchen Schriften mit dem Ringen und Kämpfen großer Persönlichkeiten zu tun hat, er versteht es, wenn das Neue nicht gleich von allen Schlacken gereinigt zu Tage kommt, sondern oft nur da und dort aus dem toten Gestein überlieferter Vorstellungen hervorleuchtet. Dem Schüler aber fehlt dieses geschichtliche Verstehen zunächst noch; darum ist er immer in Gefahr, über der Fülle des Nebensächlichen und Unbedeutenden das Große und Bedeutungsvolle

zu übersehen; es muß ihm daher eine nach pädagogischen Gesichtspunkten gekürzte Quellenbearbeitung geboten werden, die den Eindruck des Originals nicht abschwächt, wohl aber das Wichtige schärfer hervortreten läßt.[1]) Dem Historiker müssen die Quellen selbstverständlich vollständig vorliegen, für die Zöglinge unserer höheren Schulen ist das nicht nötig, für sie hat der Historiker bereits das Edelmetall von den Schlacken geschieden. Im historischen Seminar der Universität mag man die Quellen in unverkürzten Ausgaben studieren, in der Erziehungsschule wird man sich mit einer guten Auswahl des Wesentlichen begnügen dürfen, ja müssen. Darum ist es auch bloße Platzverschwendung, wenn Rinn und Jüngst Luthers 95 Thesen (S. 148 bis 153!) vollständig abdrucken. Eine gute Auswahl wäre sicher viel zweckdienlicher gewesen und es wäre Platz gewonnen worden für wichtigere Dinge, z. B. für Luthers Einleitung zum Römerbriefe mit jener klassischen Beschreibung vom Wesen des Glaubens.[2]) Daß die Schrift »Von der Freiheit eines Christenmenschen« sich bei Rinn und Jüngst mit einer Seite und einigen Zeilen begnügen muß, während den Thesen reichlich fünf volle Seiten gewidmet werden, ist geradezu unbegreiflich. Luther hat diese Schrift selbst aufs treffendste gewürdigt, wenn er in dem Begleitschreiben an den Papst Leo X. sagt:[3]) »Es ist ein klein Büchle, so das Papier wird angesehen, aber doch die ganze Summa eines christlichen Lebens drinnen begriffen, so der Sinn verstanden wird.« Wer daher den Geist der deutschen Reformation in seinem innersten Kerne erfassen will, der muß sich vor allem in diese Schrift vertiefen. Dazu genügt aber der Auszug bei Rinn und Jüngst in keiner Weise.

Sollen die Vertreter der Vergangenheit das Interesse der Jugend für die Gegenwart gewinnen, so muß aber weiter auch dafür gesorgt werden, daß wirklich nur bedeutende Leute zu Worte kommen und zwar solche, deren Schriften nachweisbar einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des geistigen Lebens unserer oberen Gesellschaftsklassen geliefert haben. Alles, was nur für Theologen von Interesse

---

[1]) In seinem trefflichen Schriftchen »Lesen und Reden« sagt Hilty (S. 10): Selbst in der als klassisch bezeichneten Literatur gibt es Partien, in denen, wie man sich ausdrückt, »der gute Homer schläft«, mit andern Worten, es ist lange nicht alles klassisch darin. Man darf sich daher auch daran gewöhnen, selbst das Gute mit Auswahl zu lesen ... (S. 19): »Es gibt Schriften, die an Gehalt außerordentlich gewinnen, wenn sie auf einen kleinen Teil ihres ursprünglichen Umfangs reduziert werden.«

[2]) Grosse, Auswahl aus Luthers Schriften. Berlin 1885. S. 147.

[3]) Grosse a. a. O. S. 64.

ist, muß einem Quellenbuche für Gymnasiasten und Seminaristen fern bleiben. Es darf auch ferner nichts aufgenommen werden, was ausgesprochenermaßen nur den Zweck hat, eine bestimmte Entwicklungsstufe in den Augen der Schüler herabzusetzen. Wir wollen unsere Schüler ja nicht durch die Schmutzwinkel der Geschichte, sondern durch die Ahnengalerie unserer großen geistigen Väter und Vorväter führen.

Zu der für das Verständnis der Gegenwart wichtigsten Periode gehört entschieden nächst der Reformationszeit das Zeitalter der Aufklärung. Unser größter Denker Kant ist nur zu verstehen aus der Lebensluft, unter der er heranwuchs, und das ist die der Aufklärung. Die religiöse Seite an unseren Klassikern Schiller und Goethe verdankt ihr Gepräge zum größten Teile gleichfalls der Aufklärung. Daher ist es auch ganz natürlich, daß das religiöse Denken und Leben unserer oberen Klassen noch heute deutliche Spuren der Aufklärungsperiode an sich trägt. Man sollte nun doch wohl denken, eine Periode, die für den ganzen Charakter unseres geistigen Lebens von so wesentlicher Bedeutung ist, müßte auch in der Schulkirchengeschichte in rechter Weise gewürdigt werden. Aber das ist durchaus nicht der Fall. Kein Zeitalter wird vielmehr im Religionsunterrichte der Oberklassen im allgemeinen mehr mißhandelt als das unserer Klassiker. Der Grund für diese Erscheinung ist auf politischem und sozialem Gebiete zu suchen. In ihrem an sich berechtigten Kampfe gegen Veraltetes in Staat, Kirche und Gesellschaft waren die Aufklärer weit über die Grenzen des Zulässigen und Berechtigten hinausgegangen, hatten ihre eigene Vernunft weit überschätzt und geschichtlich Gewordenes nicht verstanden und daher auch nicht zu würdigen vermocht. Das alles rief mit Notwendigkeit eine Reaktion hervor, die nun ihrerseits wieder nicht dabei stehen blieb, Ausschreitungen zurückzuweisen und dem geschichtlich Gewordenen sein unveräußerliches Recht auf Beachtung und Würdigung zu sichern, sondern die vielmehr bemüht war, das Alte einfach wieder herzustellen und besonders die alten Auktoritäten wieder aufzurichten. Dieses Bestreben hatte natürlich keinen schlimmeren Feind als den Geist des ausgehenden 18. Jahrhunderts; daher konnte man sich auch in den maßgebenden Kreisen der Reaktionspolitiker und der mit ihnen verbündeten orthodoxen Kirchenfürsten gar nicht genug tun in Schilderungen der Verkehrtheiten dieser Zeit, und wer Karriere machen wollte, mußte vor allen Dingen zeigen, wie er die Aufklärung überwunden hatte. Dieser Reaktionsgeist ist nun auch in die Schulbücher und den Unterrichtsbetrieb übergegangen, so daß der Primaner

die Religion der Aufklärung nur von der verkehrten Seite kennen lernt. Ihre maßlose Selbstüberschätzung, ihre hohle Nüchternheit und ihren philisterhaften Sinn für das Nützliche lernt er kennen; aber von der Befreiung der Geister aus den Banden veralteter Auktoritäten, von dem ernsten Streben nach einem Christentum der Tat und der Wahrheit erfährt er nichts. Hier sollte nun das kirchengeschichtliche Lehrbuch Wandel schaffen und es den klassischen Vertretern dieser Periode möglich machen, ihre Sache vor den Schülern selbst zu vertreten. Ich kann aus langjähriger Erfahrung versichern, daß die Schüler sich mit den Ausschnitten aus der religiösen Literatur der Aufklärung, wie sie mein Kirchengeschichtliches Lesebuch [1]) (S. 27 bis 52) bietet, gern beschäftigen und für die Probleme, die dabei zur Sprache kommen, reges Interesse zeigen. Und wer sollte auch nicht Interesse gewinnen, wenn Männer wie Lessing, Friedrich der Große, Rousseau, Holbach und Robespierre zu ihm reden. Das Lesebuch von Rinn und Jüngst scheint diesen Erfolg nicht zu wünschen, denn es bietet neben einigen wertvollen Ausschnitten aus Lessings Erziehung des Menschengeschlechtes, über deren Auswahl ich jetzt nicht weiter rechten will, nur herzlich unbedeutendes, dürftiges Zeug: Einige Zeilen von Salomo Semmler, einen Abschnitt aus einer Predigt von Zollikofer, eine Viertelseite von Propst Spalding, Nikolais Kritik über die Mißstände im Hallischen Waisenhause und eine ziemlich alberne rationalistische Umschreibung des Vaterunsers. Wenn es die Aufgabe eines kirchengeschichtlichen Lesebuches wäre, die Schüler von weiterer Beschäftigung mit der betreffenden Sache abzuschrecken, so würde eine derartige Darbietung ihren Zweck sicher erreichen. Aber wozu dann erst die großen Umstände? Die Gefahr, daß ein Laie sich später mit Salomo Semmler oder Spalding beschäftigt, liegt wirklich nicht vor. Wozu ihn also erst noch abschrecken?

Für meine Auswahl der Quellenstücke scheint mir aber noch ein anderer Umstand zu sprechen, der für den Erfolg des Religionsunterrichtes von ganz wesentlicher Bedeutung ist. Soll Religion wirklich eine das Leben der Gegenwart mit bestimmende Macht werden, so müssen ihre Grundgedanken zu den übrigen Hauptströmungen des Geisteslebens unserer Gebildeten in Beziehung und Wechselwirkung gesetzt werden. Der Religionslehrer muß daher eifrig bemüht sein, die Verbindungsfäden aufzusuchen, die vom Religionsunterricht zu den übrigen Unterrichtszweigen hinüberführen. Bei Semmler, Zollikofer und Spalding werden sich solche Verbin-

[1]) Dritter (bis jetzt einziger) Teil: Neuzeit. 2. Aufl. Dresden 1903.

dungen sehr schwer herstellen lassen, bei den von mir ausgewählten Persönlichkeiten liegen sie klar zu Tage. Von Lessings theologischen Streitschriften ist mit Nathan die Brücke zur deutschen Literatur geschlagen, Rousseau weist auf Philosophie und Pädagogik hin, mit Friedrich dem Großen ist der Anschluß an die Profangeschichte gewonnen, Holbach bietet Veranlassung, das Verhältnis des religiösen Glaubens zum Weltbilde der modernen Naturwissenschaften zu behandeln. So stellt die Kirchengeschichte bei dieser Quellenauswahl den Schüler mitten hinein in den Strom des geistigen Lebens, der direkt in die Gegenwart einmündet.

Das mag genug sein in Bezug auf die Auswahl der Quellen für ein kirchengeschichtliches Lesebuch. Es kam mir nur darauf an, an der Hand besonders charakteristischer Beispiele darzulegen, nach welchen Gesichtspunkten diese Auswahl meinem Dafürhalten nach getroffen werden muß. Wenn ich dabei den Herren Prof. Dr. Rinn und Lic. Jüngst bisweilen widersprechen mußte, so lag es mir vollkommen fern, ihr Verdienst um die Sache irgendwie verkleinern zu wollen. Im Gegenteil! Gerade weil ich ihr Unternehmen für sehr verdienstlich und die Arbeit, die sie besonders für die sehr schwer zu behandelnde alte Kirchengeschichte geleistet haben, für höchst dankenswert hielt, gerade darum habe ich mich so eingehend mit ihnen beschäftigt.[1]) Natürlich lag mir zugleich auch daran, meine Quellenauswahl ihnen gegenüber zu begründen und zu rechtfertigen.

Zum Schluß noch ein kurzes Wort über die Verwendung der Quellen im Unterricht. Vielfach stellt man die Sache so dar, als seien die Quellen nur eine Zugabe zum eigentlichen Unterrichte, gleichsam ein Ornament, das man am Gesamtbau anbringen aber ohne wesentlichen Schaden auch weglassen kann. Darum wird gewöhnlich die Anweisung gegeben, man solle die Schüler veranlassen, die Quellen zu Hause durchzulesen, damit auf diese Weise die Bilder, die ihnen im eigentlichen Unterrichte geboten werden, noch etwas mehr Farbe und Leben bekommen. In den Unterrichtsstunden selbst würde dann die Kirchengeschichte ganz in der bisher üblichen Weise vorgetragen und gelernt werden und das Quellenstudium bliebe in der Hauptsache den Schülern überlassen. Ich halte dieses Verfahren für total verkehrt. Der Schwerpunkt des Unterrichts muß gerade in das Quellenstudium verlegt werden. Der äußere Geschichtsverlauf kann

[1]) Trotz aller Mängel, die ich hervorheben zu müssen glaubte, kann ich allen Religionslehrern an höheren Schulen nur den dringenden Rat geben, sich dieses Kirchengeschichtliche Lesebuch anzuschaffen und es recht fleißig zu benutzen. Es ist in seiner Vollständigkeit das Beste, was wir vorläufig haben.

vom Lehrer vorgetragen oder von den Schülern in irgend einem passenden Buche nachgelesen werden. Die Quellen dagegen können nur unter Leitung des Lehrers recht ausgenutzt werden. Wer das nicht glaubt, der mache einmal den Versuch und lasse Schleiermachers Reden »Über die Religion« privatim lesen, da wird sich bald herausstellen, daß der Erfolg ein minimaler ist. Aber selbst wenn der Inhalt des Gelesenen vollständig verstanden würde, so wäre doch damit noch nicht alles erreicht, was erreicht werden kann und soll. Die Geschichte liefert dem Zögling ja nicht fertige Wahrheiten, die er sich nur anzueignen braucht, sondern sie bietet ihm Anregungen, Rohstoffe und Baumaterialien, diese muß er verarbeiten und sich so nach und nach die Fundamente einer eigenen Welt- und Lebensauffassung schaffen. Bei dieser Arbeit ist es gut, wenn ihm der Lehrer helfend und beratend zur Seite steht. Darum müssen die Quellenstücke in der Schule sorgfältig methodisch behandelt werden. Allerdings die Methode, mit der man gewöhnlich den Schülern die Klassiker verleidet, möchte ich auf die Kirchengeschichte nicht angewendet wissen. Also keinen Wust von gelehrten Bemerkungen, die der Schüler nachschreiben und bis zur nächsten Stunde auswendiglernen muß, kein Sezieren des Stoffes, bei dem zuletzt nichts übrig bleibt als zusammenhanglose, leblose Teile, kein kritisches Aufspüren kleiner Mängel und Unvollkommenheiten, sondern verständige, sich möglichst wenig vordrängende Anleitung zum Selbststudium.[1]) Die beste Beschreibung des rechten methodischen Verfahrens las ich kürzlich in Otto Ludwigs »Zwischen Himmel und Erde«.[2]) Da die betreffende Stelle von Pädagogen bisher nicht beachtet worden ist, mag sie hier vollständig Platz finden: »Dagegen war es des Vetters Weise, ehe er selbst seine Ansicht über einen Punkt des Geschäftes aussprach, seine Gehilfen um ihre Meinung zu fragen. Es war dann nicht genug an der Meinung, er wollte auch die Gründe wissen. Dann machte er Einwürfe; war ihre Meinung die richtige, mußten sie dieselbe siegreich durchkämpfen; irrten sie, nötigte er sie, durch eigenes Denken auf das Rechte zu kommen. So erzog er sich Helfer, denen er manches überlassen konnte, die nicht um jede Kleinigkeit ihn fragen mußten. Und so hielt er es auch mit anderen Dingen. Es waren wenig Verhältnisse des bürgerlichen Lebens, die er nicht nach seiner Weise mit seiner Familie durchsprach. Indem er zunächst

[1]) Vergl. Thrändorf. Allg. Methodik des Religionsunterrichtes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. S. 26.

[2]) Ludwigs Werke (Meyers Klassiker-Ausgabe) III, 26.

nur darauf auszugehen schien, das Urteil der jungen Leute zu bilden, gab er ihnen einen Reichtum von Lebensregeln und Grundsätzen, die um so mehr Frucht versprachen, da die jungen Leute sie hatten selbst finden müssen.« Ich habe dem nichts weiter hinzuzufügen als: Gehe hin, tue desgleichen!

Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes

IX

Thesen über den Religionsunterricht in der Schule

Von

Dr. **H. Holtzmann,** Professor an der Universität zu Straßburg i/E.

1. In der Frage nach der Reform des Religionsunterrichtes münden nicht die wenigsten und nicht die leichtesten unter unseren heutigen theologischen Sorgen aus, indem sie sich zugleich mit hervorragenden Problemen der Didaktik und der Pädagogik berühren. Die Ansprüche dieser Disziplinen leiten ihre Berechtigung von der Tatsache her, daß nicht sowohl die Religion an sich, als vielmehr die kindliche Religion in Frage steht, während doch die Religion des gereiften Menschen auf ganz andern, dem Kinde unerschwinglichen Unterlagen und Voraussetzungen zu beruhen scheint. Denn von Religion reden sollte und dürfte eigentlich nur, wer vor allem an sich, weiterhin auch an anderen die Erfahrung gemacht hat, daß der Mensch ohne den Gottesgedanken nicht auskommen, nicht mit sich selbst fertig werden, nicht seiner selbst ganz mächtig und sicher werden kann. Das ist aber nicht Sache des Kindes.

2. So sehr nun die Möglichkeit einer religiösen Erfahrung in diesem Sinne über das kindliche Alter hinausgreift, so kann doch erfahrungsmäßig von einer demselben wenigstens durchschnittlich eignenden religiösen Anlage oder wenigstens von Aufgeschlossenheit für Religion gesprochen werden. Anlagen aber erheischen Pflege. Gerade weil die Religion selbst sich nicht lernen läßt, der Religionsunterricht religiöses Leben nicht in sicherem Methodengang erzeugen kann, wird er sich um so mehr der pädagogischen Pflicht bewußt bleiben, jene Aufgeschlossenheit weder verkümmern zu lassen, noch sie in ihrer Entwicklung unberechenbaren Zufällen preiszugeben.

3. Auch der moderne Kulturstaat soll und will den Religionsunterricht keineswegs aus dem Bildungsprogramm des Volkes streichen. Andrerseits hat er offenkundig kein Interesse an der konfessionellen

Zerklüftung der Staatsgenossen. Der in der Staatsschule erteilte Religionsunterricht wird daher im Unterschied vom kirchlichen Unterricht (Konfirmandenunterricht) seinen Schwerpunkt dorthin verlegen, wo die christlichen Konfessionen noch verhältnismäßig in Fühlung miteinander stehen, also in den biblischen Geschichtsunterricht. Konfessionelle Färbung wird er zwar auch hier schwerlich ganz verleugnen. Aber zum konfessionellen Kampfmittel darf der Religionsunterricht der Volksschule nicht mißbraucht werden, solange zwischen Staat und Kirche auf dem Gebiet der Schule noch irgend welches geordnete Einverständnis aufrecht erhalten bleiben soll. Erst wo die Möglichkeit eines solchen verschwunden ist, wird die Frage aktuell, ob der Religionsunterricht zu verstaatlichen sei oder geradezu vom Lehrplan der Volksschule zu verschwinden habe. Letzteres wäre die gründlichste, aber auch die für das gesamte Volksleben verhängnisvollste Reform.

4. Die Forderungen der Didaktik an den Religionsunterricht gehen dahin, daß darin nicht bloß etwas Bestimmtes gelernt (im Gegensatz zur uferlosen Gemütsbearbeitung), sondern auch daß der mitzuteilende Stoff in methodisch geordneter Weise an die Kinder herangebracht werde (im gemeinsamen Gegensatz zu Pedanterie und Schlendrian), daß demnach auch hier wie in andern Fächern von Beispiel und Erfahrung, von Beobachtung und Anschauung ausgegangen und erst allmählich zu begrifflichen Fassungen des Gegenstandes vorzuschreiten sei. Damit gegeben ist das allgemeine Recht der Zweiteilung von (biblisch-) geschichtlichem und lehrhaft geartetem Stoff. Letztlich aber geht aller im Religionsunterricht mitzuteilende Wissensstoff zurück auf Erfahrungen, die im Laufe der Geschichte gemacht wurden, nicht etwa auf Erfahrungen, welche der Schüler selbst gemacht hätte oder machen sollte. Wie Philologie »Wissenschaft von Gedachtem«, so ist die Religionslehre Kunde von Erlebtem. Nur an Erfahrungen anderer Menschen kann das Kind, kann überhaupt der Durchschnittsmensch eigene, etwa schon gemachte oder wenigstens noch zu machende Erfahrungen religiöser Natur deuten und verstehen lernen. Sonach wird als Unterlage des gesamten Religionsunterrichtes die kindliche Erzählung auftreten mit der Aufgabe, durch Vorführung von ideell wahren Erscheinungen der Frömmigkeit ein ahnendes Verständnis vom Wesen der letzteren zu vermitteln. Auf dem Standpunkte der modernen Didaktik sucht mithin der biblische Geschichtsunterricht seine Rechtfertigung darin, daß er zu solchem Behufe ein Anschauungsmaterial in ausgiebigster und ausreichendster

Weise, einen religiösen Bildungsstoff von wirksamster Kraft und anderweitig schwer ersetzbarem Werte darbietet.

5. Dem Bedürfnis nach religiösem Anschauungsmaterial kommt die biblische Geschichte in ausgezeichneter Weise schon darum entgegen, weil sie das religiöse Ideal in ähnlich klassischer Form zum Ausdruck gelangen läßt, wie die griechisch-römische Kultur das ästhetische und rein menschliche. Gleich der klassischen Literatur des Altertums dem Jugendborn des menschlichen Geistes entflossen und einer definitiv abgeschlossenen Vergangenheit angehörig, entspricht sie den Bedürfnissen und Forderungen des Jugendalters und bereitet, pädagogisch richtig gehandhabt und gegen theologische Zudringlichkeit gesichert, dem erwachenden Wirklichkeitssinn so wenig Hemmnisse, wie Homer oder Sophokles diesen im Gymnasialunterricht zu schädigen vermögen. So sorgfältige Beachtung auch die sehr gewichtigen Instanzen verdienen, welche vom pädagogischen Standpunkte aus und im allgemein ethischen und kulturellen Interesse gegen den Schulgebrauch der Bibel erhoben werden (also Schulbibel!), so wird uns doch ein Stoff, daran Wesen und Kraft der Religion in so originaler und zugleich typischer Weise zur Anschauung zu bringen wären, anderweitig tatsächlich nirgends geboten. Einen unersetzlichen Vorzug desselben bildet sein großzügiger, überall vom weltgeschichtlichen Hintergrund umfaßter Charakter, der es ermöglicht, aus den zunächst nur vereinzelt oder gruppenweise auftretenden biblischen Geschichten eine zusammenhängende, fortschreitende biblische Geschichte (verbunden mit Bibelkunde) erwachsen und leitende Ideen des Ganzen hervortreten zu lassen (Reich Gottes), die zugleich den Schlüssel des Verständnisses und den Maßstab für die Wertung alles Einzelnen liefern.

6. Schon auf der Unterstufe tritt im lebendigen Zusammenhang mit der biblischen Geschichte der Bibelspruch da auf, wo er einen Teil und zugleich das Stichwort der betreffenden Erzählung bildet. Der damit angebahnte Übergang von dem geschichtlichen zum eigentlich lehrhaften Stoff wird weiter befördert durch planmäßig fortgesetzten Anschluß neuer Sprüche, bei deren Auswahl ebensosehr darauf zu achten ist, daß sie den Geist der biblischen Religion zum klassischen Ausdruck bringen, wie daß sie als Sammelpunkte für Gedankenreihen gelten können, welche das ganze Gebiet der christlichen Glaubens- und Sittenlehre berühren, endlich aber auch durch einen gewissen ästhetischen Wert die Mühe der Memoration rechtfertigen.

7. Vom Standpunkt des protestantischen Schriftprinzips aus muß

es als Aufgabe und durchaus im Bereich der Möglichkeit gelegenes Ziel erscheinen, den religiösen und sittlichen Gehalt der biblischen Gedankenwelt wenigstens in einem Umfang, wie er den Zwecken des Schulunterrichtes entspricht, durch pädagogisch geordnete Behandlung der biblischen Geschichte hier, des Bibelspruchs dort zu einer Darstellung zu bringen, welche geeignet ist, zur Aneignung einzuladen oder mindestens ein nachhaltiges Interesse für Religion und Christentum zu erwecken. Dagegen kann ein Katechismus je länger je mehr nur als Notbehelf gelten und sollte, wo er unentbehrlich scheint, dem kirchlichen Unterricht ausschließlich zugewießen werden.

X

Leitsätze zur Reform des Religions-Unterrichts

Von

Lulu Devrient-Gernsbach i. Murgtal

1. Die Neuzeit, die klärend, vertiefend, nach Wahrheit suchend auf allen Geistesgebieten tätig ist, hat nicht am wenigsten auf religiösem Gebiet gearbeitet; sie hat manches Alte, was uns lieb war, um der Wahrheit willen abtun müssen; sie hat aber dafür neue Wissensquellen erschlossen und einen reineren, tieferen Begriff von Religiosität entwickelt. Diese neuen Errungenschaften werden immer noch fast überall der lernenden Jugend vorenthalten und ihr damit die Last falscher Voraussetzungen auferlegt, die ihr später schwere Kämpfe eintragen müssen oder mit deren Zusammenstürzen, bei später sich ganz natürlich erweiterndem Gesichtskreis, das ganze kunstvolle Gebäude mit zusammenstürzt, und die Religiosität verloren geht. Es ist daher dringend geboten, diese Voraussetzungen, auf die die »Religion« aufgebaut wird, einer Prüfung zu unterziehen.

2. Religion soll beigebracht werden durch das Dogma, wie es im Katechismus steht. Solche Glaubenssätze aber haben weder religiöse Kraft für das Herz, noch sind sie ein bereicherndes Wissen für den Verstand. Sie sind eine Spekulation, die man dem kindlichen Geist ersparen sollte; außerdem gründen sie sich auf durchaus anfechtbare Autoritäten und können gar nicht festgehalten werden. Die sie aber doch festhalten, sind infolgedessen meist »reich und gar satt« und das Gegenteil von religiös. Ein Dogma ist daher zur religiösen Erziehung ganz ungeeignet; es ist wertvoll in der Kirchengeschichte als Denkmal der Anschauungen älterer Zeiten.

3. Dieselbe Gefahr liegt in der Behandlung der Bibel als eine wörtlich inspirierte, als eine unbedingte göttliche Autorität. Die

Entstehung dieses Sammelwerkes ist Gegenstand der Forschung, und es ist eine Versündigung gegen den erhabenen Wert des Buches, es unter einem falschen Beweis des Geistes und der Kraft darzubieten. Dazu hat auch noch die Beschränkung des Offenbarungsgedankens auf die Bibel eine ärmliche und enge Vorstellung von Gott und Welt zur Folge.

4. Dieselbe Enge und Einseitigkeit, die in Jesu den Wundertäter und Gottessohn betont, schwächt seine Wirkung auf die modernen Menschen ab. Er kann in solcher Sonderstellung nicht Herz und Gewissen ergreifen, da man meist gar keinen Vergleichungspunkt zwischen ihm und uns dann findet. Wenn seine Taten Wunder im landläufigen Sinn waren, können sie weder sittlich noch religiös für unsere modernen Begriffe wirken; sittlich und religiös aber möchten wir ja die Jugend beeinflussen.

5. Es muß ein weiterer, menschlicherer Standpunkt eingenommen werden zur Pflege des Sittlichen und Religiösen. So darf die Sittenlehre nicht unter der Sanktionierung durch ein geschriebenes Wort dargeboten werden; sie wird vielmehr zurückgeführt auf das in der tiefsten Menschenbrust wohnende Sittlichkeitsgefühl, das Jesus selbst zu Ehren brachte, indem er seine Sittlichkeitsgebote zusammenfaßte in den Worten: »Alles, was ihr wollt, daß euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch; das ist das Gesetz und die Propheten.« Die zehn Gebote und die Vorschriften der Bergpredigt entsprechen vollkommen diesem menschlichen Sittlichkeitsgefühl; darum sind sie uns göttlich und ein wichtiger und unentbehrlicher Teil des Religionsunterrichtes.

6. Aber damit hat man noch keine Religion gelehrt, ja eigentlich ist diese auch gar nicht zu lehren, da sie zu sehr die innerste und eigenste Angelegenheit des Menschen ist. Als erzieherisches Moment für unsere Jugend ist sie aber vielleicht zu formulieren als staunende Ehrfurcht, fröhliches Vertrauen und ein an Idealen genährtes Gefühl der Verantwortlichkeit.

7. Diese religiösen Elemente sollen und können aber nicht nur in der Religionsstunde geweckt werden. Es kommt alles von Gott, und jede Wahrheit muß mit Staunen und Ehrfurcht aufgenommen und Herz und Sinn damit erweitert werden. Ganz besonders aber kann der richtig geleitete Naturgeschichtsunterricht das rechte Wundern lehren, so daß nach andern gar nicht mehr verlangt wird. Der Geschichtsunterricht ferner muß fruchtbar gemacht werden zur Gewinnung einer religiösen Weltanschauung, indem gezeigt wird, daß die Ereignisse nicht von ungefähr aufeinander folgen, daß sie viel-

mehr natürlich ausfließen aus dem Charakter der Menschen und Völker. Und große Männer und Frauen werden dem Verstand und dem Herzen nahe gebracht als Helden und doch als Menschen wie wir, so daß Freude erwächst an der Gemeinschaft, zu der auch wir gehören.

8. Für den eigentlichen Religionsunterricht wird unter demselben Gesichtspunkt an erster Stelle Biblische Geschichte in Betracht kommen: denn ob wir nun deren Inhalt als Geschichte oder Sage erkennen, es sind Berichte über Menschen, die eine besondere religiöse Entwicklung durchgemacht haben, auf der wir unseren Gottesbegriff aufbauen. Dieser Gottesbegriff kann besonders an der Darstellung des Prophetismus den reiferen Schülern entwickelt werden, während selbstverständlich auf allen Stufen das Leben und die Lehre Jesu den Mittelpunkt der Unterweisung bilden. Es ist ganz besonders notwendig, daß er menschlich den Menschenkindern nahe gebracht und so besonders an ihm das Gefühl der Verantwortlichkeit genährt werde.

9. An die Darstellung vom Leben Jesu schließt sich die Kirchengeschichte an, mit besonderem Verweilen bei großen Männern bis in die neuste Zeit. Der Begriff »Kirche« muß klargestellt und an unsrer Zugehörigkeit zu derselben durch die Taufe gelehrt werden, daß unser Keiner ihm selber lebt. Die Feste und Zeiten des Kirchenjahres werden mit Liedern begleitet.

10. Wir fassen aus unseren Leitsätzen zusammen als Negatives: kein Dogma; kein Autoritätsglaube; keine engen, anfechtbaren Voraussetzungen;

als Positives: weiterer und tieferer Göttlichkeitsbegriff; menschliches Nahebringen der biblischen Gestalten, insbesondere des Herrn Jesu;

als Wissensgegenstände: biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments; Kirchengeschichte; Lieder; die zehn Gebote; die Bergpredigt.

XI

Zum Religionsunterricht

Von

Rektor **R. Rißmann** in Berlin, Herausgeber der »Deutschen Schule«

1. Religiöse Überzeugungen und religiöse Gesinnung können nur erlebt, niemals erlernt oder durch Zwang angeeignet werden. Es wäre darum töricht, die Erstrebung dieser Ziele dem Religions-

unterrichte als unmittelbare Aufgabe zu stellen. Wohl wird auch ihm in einzelnen Momenten, namentlich unter dem Einflusse einer hervorragenden Lehrerpersönlichkeit, gelingen, das religiöse Leben des Kindes tiefer zu beeinflussen. Das sind jedoch Ausnahmewirkungen. Regelmäßig solche Erfolge anstreben zu wollen, würde sowohl die kindliche Psyche überreizen, als auch direkt zur Heuchelei führen.

2. Der Anteil des Religionsunterrichts an der Erreichung jener Endziele religiöser Entwicklung kann lediglich darin bestehen, daß er den Schüler einführt in die Anschauungen der religiösen Gemeinschaft, in die dieser hineingeboren ist. Seine ausgezeichnete Stellung im Unterrichtsplane beruht also nur auf der Würde seines Gegenstandes, nicht auf einem Übergewichte seines erziehlichen Einflusses.

3. Wie jeder andere Lehrgegenstand, so hat auch der Religionsunterricht einen apperzeptionsfähigen Gedankenkreis zu schaffen. Da der Grad der Apperzeptionsfähigkeit einer Vorstellungsgruppe vorwiegend auf dem Grade des ihr innewohnenden Interesses (Gefühls einer persönlichen Anteilnahme) beruht, dieses aber, zumal bei Kindern, vorzugsweise am Konkreten haftet, so müssen im Religionsunterrichte nicht nur die konkreten (geschichtlichen) Stoffe vorwiegen, sondern auch die abstrakten Stoffe (Spruch, Lied usw.) in möglichst innige Beziehung zu einer (und zwar am besten zu nur einer, bestimmten) anschaulichen Grundlage gebracht und in dieser erhalten werden.

4. Daß die Behandlung einer geschichtlichen Einheit im Religionsunterrichte das in religiöser oder sittlicher Beziehung Wesentliche herausstellen muß, versteht sich von selbst; den Abstraktionsprozeß aber bis zur Feststellung eines allgemeinen Satzes fortschreiten zu lassen, erscheint in den meisten Fällen unnötig, da die Mehrzahl der Menschen, besonders auf dem hier vorliegenden Gebiete, keineswegs durch allgemeine Sätze apperzipiert, und auch die Herausbildung eines abstrakten religiösen Systems keineswegs zu den Aufgaben des Religionsunterrichts der Schule, namentlich nicht auf ihren niederen Stufen, gehört.

5. Die üblich gewordene Anwendung der aus dem geschichtlichen Stoffe entwickelten allgemeinen Wahrheiten auf möglichst viele andere ähnliche Fälle wirkt zersplitternd und verflachend auf das Interesse, also dem angestrebten Endzwecke geradezu entgegen.

6. Die kirchlichen Katechismen können, wenn man ihnen nicht Gewalt antun will, nur als historische Dokumente, d. h. als Zeugnisse davon betrachtet werden, wie eine bestimmte Zeit regen religiösen

Lebens die allgemein-christlichen Grundanschauungen aufgefaßt hat. Daraus folgt, daß ihre sachgemäße Würdigung auch vom religiösen Standpunkte aus nur dem möglich sein kann, der im stande ist, sich in die Auffassungsweise einer früheren Periode zurückzuversetzen. Diese Befähigung tritt aber im sich entwickelnden Menschen im allgemeinen ziemlich spät auf; während der Volksschulzeit wird sie sicherlich nur sehr vereinzelt anzutreffen sein. Somit erscheint es verkehrt, weil unfruchtbar, in den religiösen Lehrstoff schon dieser Zeit den Katechismus als Ganzes aufzunehmen.

7. Die Hauptmängel des üblichen Religionsunterrichts liegen nicht auf dem Gebiete der Methode, sondern im Lehrstoff, dessen Auswahl niemals und dessen Anordnung nur teilweise von pädagogischen Gesichtspunkten aus geschehen ist. In doppelter Hinsicht machen sie sich bemerkbar: 1. entspricht der religiöse Lehrstoff keineswegs immer der Aneignungsfähigkeit der Stufe, für die er vorgeschrieben ist, und 2. widerspricht er inhaltlich vielfach der Weltanschauung, die für den übrigen Unterricht maßgebend und in dem Lebenskreise herrschend ist, in dem der Schüler aufwächst. Beide Mängel erschweren nicht nur den Unterricht in ungewöhnlicher Weise, sondern führen auch nicht selten zu geisttötendem Memorier-Materialismus auf der einen und zu sittlich bedenklichen Künsteleien auf der andern Seite. Zudem liegt gerade in jenen Mängeln der Hauptgrund davon, daß die Resultate unsers Religionsunterrichts so wenig im stande sind, in späterer Zeit ihre eigentliche Aufgabe zu erfüllen, nämlich das erwachende religiöse Leben zu klären und zu stärken. Auf die Beseitigung dieser Mängel muß darum die pädagogische Opposition vorzugsweise gerichtet sein.

8. Der gegenwärtig klaffende Spalt zwischen der biblischen und der modernen Weltanschauung kann in seinen erziehlichen Nachteilen nur in der Weise gemildert werden, daß der Religionsunterricht scharf scheidet zwischen dem ewigen Kern der religiösen Wahrheit und der zeitlichen Form, in der sie sich den Menschen offenbart, und damit den Schüler allmählich dahin führt, den Gedanken der Entwicklung auch auf das Gebiet der religiösen Ideen anzuwenden. Schon aus diesem Grunde würde es in pädagogischer Hinsicht zu bedauern sein, wenn das Alte Testament vom christlichen Religionsunterrichte ganz ausgeschlossen würde.

XII

Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule

Von

Katechet **L. Meyer** in München

1. Eine Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule ist notwendig: a) im Hinblick auf die Entwicklung und den derzeitigen Stand der theologischen und außertheologischen Wissenschaft; b) wegen der auf dem Grunde der Ergebnisse dieser Wissenschaft beruhenden Welt- und Lebensanschauung; c) mit Rücksicht auf die vielfach zu Tage tretende christentums- und kirchenfeindliche Stimmung.

2. Zur praktischen Durchführung dieser Reform ist erforderlich: a) eine naturgemäße, der Individualität des Zöglings, der Wichtigkeit der Sache und dem Wesen des Stoffes Rechnung tragende religiös-sittliche Unterweisung und Erziehung der künftigen Religionslehrer auf dem Seminar, Gymnasium und der Universität; b) eine gründliche pädagogische und didaktische Vor-, Aus- und Fortbildung derselben.

3. Mittel und Wege für die Erfüllung der in No. 2 aufgestellten Forderungen zu finden, ist Pflicht der kirchlichen und staatlichen Behörden.

4. Der scholastische Druck, der länger, als recht und gut ist, auf dem Religionsunterricht liegt und die aus dem scholastischen Lehrverfahren resultierenden pädagogischen Sünden des Verbalismus usw., dürfen auch nicht den Schein einer amtlichen Sanktion für sich in Anspruch nehmen können. Der Religionsunterricht muß eine harmonische Einwirkung auf das ganze Wesen des Zöglings ausüben können, also erzieherisch sein.

5. Der erzieherische Religionsunterricht erfordert die Notwendigkeit des Persönlichkeitsunterrichts im weitesten Umfange und Sinne.

6. Den Mittelpunkt solchen Unterrichts bildet die Person Christi. Bei der Behandlung derselben stehen die pädagogischen Gesichtspunkte vor den theologischen, bezw. dogmatischen. Wenn Christus in dem Herzen und Leben des Zöglings Gestalt gewinnen soll, so muß derselbe den Weg der Induktion zu Christus geführt werden: d. h. der Zögling muß Christum zuerst als Menschen, als Bruder und Freund kennen lernen, ehe er ihm Herr und Gottes Sohn sein kann.

7. Zum Verständnis der Person und des Werkes Christi ist die Kenntnis der alttestamentlichen Heilsgeschichte erforderlich. Dieselbe braucht jedoch nicht in dem Maße ausführlich behandelt zu werden,

als die neutestamentliche. Vor allem muß durch eine kindesgemäße und ausreichende Behandlung der Propheten die Verbindung zwischen alt- und neutestamentlicher Heilsgeschichte geschaffen werden. Desgleichen ist darauf zu achten, daß der Zögling nicht durch den Religionsunterricht in den Cyprianischen Irrtum von der Kirche hineingeführt wird. Solches kann vermieden werden durch Aufzeigen der Spuren göttlicher Offenbarung und Heilswirkung auch innerhalb der außerjüdischen und außerchristlichen Völkerwelt.

8. Der Zögling soll durch den Religionsunterricht die Offenbarung Gottes als eine Offenbarung des Vaters an seine Kinder erkennen lernen.

9. An den biblischen Persönlichkeiten und den sie umgebenden Verhältnissen vor allem ist der Entwicklungscharakter der göttlichen Heilsoffenbarung darzutun.

10. Das Wesen des Persönlichkeitsunterrichts bewirkt, daß sich der Zögling allmählich in das Verhältnis des Kindes zum Vater seinem Gott gegenüber hineinlebt und in den Stand gesetzt wird, die für ein Gotteskind sich ergebenden Forderungen zu erkennen und die naturgemäßen Folgerungen im Hinblick auf Gott als seinen Vater und sich selbst als sein Kind zu ziehen.

11. Als Abschluß des Religionsunterrichts in der Volksschule sollte eine historisch pragmatische Darstellung der alt- und neutestamentlichen Heilsgeschichte ermöglicht sein.

12. Der Religionsunterricht bedarf spätestens auf der Oberstufe der Unterstützung und Ergänzung durch Bibellesen an der Hand eines geeigneten Bibellesebuchs. Der Nutzen des statarischen Bibellesens ist sehr gering; sehr zweifelhaft vollends, wenn dasselbe ohne organischen Zusammenhang mit dem übrigen Religionsunterricht geschieht.

13. Mit dem Bibellesen verbindet sich ein Unterricht in der Bibelkunde mit Berücksichtigung der Resultate der biblischen Forschung. Durch Klarlegung des menschlichen und göttlichen Faktors in der heiligen Schrift ist das Ansehen der Bibel wieder zu heben. Die Kenntnis der Bibel als historischer Urkunde göttlicher Offenbarung ist die Voraussetzung für ihre Würdigung als Kanon des Glaubens und Lebens.

14. Der Zögling muß zur Selbständigkeit, nicht zur subjektiven Willkür, der Bibel gegenüber erzogen werden. Der mittelalterliche und nachreformatorische Autoritätsstandpunkt der Bibel gegenüber ist unhaltbar. Selbständigkeit und Gewissensfreiheit sind der Weg

zur Erfahrung und Erlebung der in der Bibel niedergelegten ewig bleibenden Wahrheit und ihres göttlichen Wesens.

15. Der Religionsunterricht der Volksschule erhält eine weitere Ergänzung und einen logischen Abschluß durch Behandlung charakteristischer Persönlichkeiten aus der alten, mittleren und neuen Kirchengeschichte. Daß Luthers Person und Werk hierbei besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird, ist für den evangelischen Religionsunterricht selbstverständlich.

16. Wenn der Religionsunterricht von dem Grundsatze ausgehend, daß das Fundament aller Erkenntnis und Erfahrung die Anschauung ist, ein in die Tiefe gehender historischer Unterricht ist, und der zu behandelnde Stoff nicht in schablonenhafter, sondern in formal richtiger Weise durchgearbeitet wird, so ist damit die Aneignung des erforderlichen Memorierstoffes gegeben und ein besonderer Katechismusunterricht in der Volksschule nicht erforderlich.

17. Der systematische Katechismusunterricht setzt eine gewisse Reife des Geistes voraus, die im allgemeinen der Zögling vor dem Konfirmationsalter nicht in dem Maße besitzt, daß solcher Unterricht ein fruchtbringender sein kann.

18. Das Nebeneinander von historischem und dogmatischem Religionsunterricht als zweier selbständigen Disziplinen im Volksschulunterricht ist eine psychologische Unnatur, die eine Vergewaltigung des kindlichen Geistes und Gemütes zur Folge hat.

19. Der selbständige Katechismusunterricht als Einführung in das Bekenntnis der gläubigen Gemeinde ist Aufgabe des kirchlichen Unterrichts (Konfirmanden- und Christenlehr-, bezw. Feiertags- und Fortbildungsschulunterrichts). Das erzieherische Moment muß auch bei diesem Unterricht zu seinem Rechte kommen. So wird der junge Christ in den Stand gesetzt, nach Maßgabe seiner Entwicklung und Fähigkeit inmitten der Gemeinde seinen Glauben in Wort und Tat zu bekennen.

20. Der Religionsunterricht hat ein relatives und ein absolutes Ziel zu verfolgen. Das relative, für die Volksschule erreichbare Ziel desselben ist Weckung, Förderung und Pflege eines unmittelbaren Interesses an dem Lehrgegenstand und ein kindliches Erleben der Heilstatsachen und Glaubenswahrheiten; das absolute, im Gebiete des gereiften Lebens liegende Ziel ist in dem Worte Jesu gegeben: »Werdet vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.« Hierbei kommt es nicht sowohl auf das Maß, sondern auf die Art und Weise der Vollkommenheit an.

21. Eine Revision des bestehenden Lehrplans führt nicht zu dem

gewünschten Ziel. Sie ist vergleichbar der Reformation an Haupt und Gliedern im 15. Jahrhundert.

22. Das Prinzip des Religionsunterrrichts muß das historische sein. Die historischen Tatsachen und Wahrheiten wirken in konkreter Gestalt erzieherisch auf den Zögling. Die Beobachtung des Grenzgebietes von Wissen und Glauben ist für einen gedeihlichen Religionsunterricht erforderlich.

23. Der Lehrplan, nach welchem der Religionsunterricht zu erteilen ist, muß ein organisches Ganze vorstellen. Das Vorteilhafte wäre unstreitig dieses, daß der Religionslehrplan dem Gesamtlehrplan der Schule harmonisch eingegliedert würde. Hierin hat die Konfessionsschule den Vorzug vor der Simultanschule.

24. Die Mangelhaftigkeit des Durchschnittsreligionsunterrichts der Gegenwart wird nicht durch Schaffung eines einheitlichen Religionslehrbuches beseitigt. Die Voraussetzung und Grundlage für ein solches Elaborat kann nur ein psychologisch angelegter und systematisch aufgebauter Lehrplan sein. Ein der Natur des Zöglings und dem Wesen des zu bearbeitenden Stoffes gemäßes Lehrverfahren muß mit beiden zusammen einen Dreibund bilden. Der Satz, daß die beste Lehrmethode der Lehrer selbst sei, ist cum grano salis zu verstehen.

(Fortsetzung folgt.)

MITTEILUNGEN

Nachruf

Schulrat Professor Dr.

Ludwig Ballauff

ist am 6. Juni 1904 im 88. Lebensjahre zu Varel in Oldenburg gestorben.

Außer seinen größern Arbeiten über Psychologie und Physik hat er zahlreiche Abhandlungen aus allen Zweigen der Philosophie und Pädagogik in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht. Zu Herbart ist er von Beneke aus gekommen, wie er selbst in der Zeitschrift für exakte Philosophie IV, 63 »Von Beneke zu Herbart« beschreibt.

---

2. Bemerkung über die Arbeiten der Herbartianer auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie

Im vorigen Hefte S. 430 macht Ufer die Bemerkung: »das Historische ist abgesehen vielleicht von Herbart selbst nie die starke Seite des Herbartianismus gewesen.« Hiermit werden zunächst Herbarts Bemühungen um die Geschichte anerkannt. Gemeint ist natürlich immer die Geschichte der Philosophie. Und diese Anerkennung beruht auf sichern Gründen. Herbart selbst meint, die Geschichte der Philosophie ist langweilig (Met. § 69), ja völlig unnütz, wo sie nicht wieder zum Philosophieren benutzt wird, wo man über der bloßen Historie vergißt, wessen Geschichte sie ist. Um nun die Geschichte so darzustellen, ist zunächst eine völlig ins einzelne gehende, den Zusammenhang erfassende Kenntnis

der ganzen Geschichte der Philosophie nötig. Wie genau Herbart damit bekannt war, davon zeugen alle seine Schriften. Der berühmte Philologe Lobeck folgert in der Beziehung: »Herbart umfaßte diesen ganzen Cyklus nicht bloß in summarischer Übersicht, sondern das Meiste als Kenner, nichts oberflächlich; mit Vorliebe denjenigen Teil, den wir jetzt mit dem Namen der klassischen Literatur bezeichnen. Er kannte die alten Sprachen wie wenige seines Faches, die römische bis zur vollkommenen Fertigkeit im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck; heimisch war er auf dem Gebiete der griechischen Poesie; heimisch unter den philosophischen Schriftstellern, am innigsten vertraut mit Plato und den Weisen von Elea usw.« Ja man sagt nicht zu viel, die letztern hat er auch sprachlich erst unserm Verständnis erschlossen.[1]) Aber auch hinsichtlich der andern namentlich alt-griechischen Philosophen hat er wohl als der Erste gezeigt, wie sie dieselben Probleme behandelt haben, die uns jetzt noch beschäftigen und wie sie die Lösung versucht haben auf Wegen, die immer von neuem wieder eingeschlagen sind und versucht werden müssen. Es ist überhaupt eine ganz falsche Meinung, als habe Herbart zu wenig Wert gelegt auf den geschichtlichen Zusammenhang seines Denkens mit dem der andern Philosophen. Man kann sagen: unter allen bedeutenden Philosophen hat Herbart am meisten und zwar bewußterweise sich mit allen Denkbewegungen seiner Vorgänger auseinandergesetzt.[2])

Und dasselbe kann man von den Herbartianern sagen.

Die bedeutenden Philologen und Historiker Dissen, Thiersch, Bonitz waren Herbartianer. Und was Dissen über Xenophon, namentlich was Bonitz zum Verständnis Platos Großes geleistet hat, ist durch Anregung und im Geiste Herbarts geschehen. Waitz hat uns Aristoteles organon erst eigentlich in einer texteskritischen Ausgabe recht zugänglich gemacht. Und sein großes Werk über die Anthropologie der Naturvölker beruht zum Teil auf den eingänglichsten Studien der Geschichte z. B. von Mexiko, der Incas usw.

Wer Hartensteins Einleitung seiner Ethik liest, wird einen Einblick bekommen, wie genau er den Zusammenhang, die Bedeutung, die Vorzüge, die Verfehlungen aller Ethiker im Laufe der Zeit hervorzuheben weiß. Das beruht auf dem weitausgreifenden und eindringenden Studium, mit dem Hartenstein die alte und die neue Philosophie umfaßte und von dem auch der Band: Historisch-philosophische Abhandlungen, reichlich Zeugnis ablegt.

Ganz und gar den Richtlinien folgend, die Herbart gegeben, hat L. Strümpell die griechische Philosophie bis auf Plato und Aristoteles dargestellt. Daß dieses Werk, zwei Bände umfassend, nicht soviel

[1]) Man lese z. B. § 138 der Einleitung in die Philosophie.

[2]) Man lese: Über den Zusammenhang der Metaphysik Herbarts mit dem Entwicklungsgang dieser Disziplin. In der Zeitschr. f. exakte Philos. VIII. S. 300 von Thilo. Und Thilos Darstellung der Herbartschen Philosophie in Reins Encyklopädie. III. S. 451.

studiert wird, als es verdient, liegt wohl daran, daß es unvollendet ist und zu sehr in die Tiefe und Breite geht. Von Platos Ethik gibt es wohl kaum eine so umfassende Darstellung, jedenfalls keine, die mehr in die Tiefe führt. Die Einleitung Strümpells in die Philosophie verdient gleichfalls um der Beziehung willen auf die Geschichte auch heute noch Beachtung, wo so viele ähnliches unternommen haben. Zu den Historikern aus Herbarts Schule kann man auch Siebeck rechnen, sicher wenigstens in seinen ersten Arbeiten über die griechische Philosophie.

Der eigentliche Historiker der Schule ist Thilo sowohl für alte wie für neuere Philosophie. Von den Gegnern wird von Thilo oft gesagt, er habe die Geschichte der Philosophie dargestellt vom Herbartschen Standpunkt. Wenn damit gesagt sein sollte, daß Thilo die Geschichte ungenau, vorurteilsvoll, einseitig, kurz nicht objektiv sachgemäß, sondern subjektiv zur Darstellung gebracht habe, so ist das geradezu eine Verleumdung. Thilo hat von seiner Beurteilung die objektive Darstellung völlig getrennt. Von den geschichtlichen Mitteilungen wird schwerlich ein Punkt als falsch oder nur als ungenau nachgewiesen werden können. Ihm ist ein scharfes Eindringen in das Gedankengefüge der philosophischen Systeme eigen, ein Bloßlegen derselben nach deren Anlässen, Bewegungen, Zusammenhängen, wissenschaftlichem Werte und zwar durch selbständiges Eindringen in die Quellen ohne sich durch irgendwelche gangbare Auffassungen beeinflussen zu lassen. Man vergleiche die Thilosche Geschichtsschreibung mit andern Geschichten der Philosophie. Es gibt deren viele und vortreffliche. Wer Philosophie und Philosophieren lernen will, der greife zu Thilo. Man wird bald den Unterschied finden. Die meisten andern bieten vielfach mehr eine Geschichte der Philosophen, weniger der Philosophie, sie stellen gern den kulturhistorischen Gesichtspunkt voran und suchen aus den staatlichen und kirchlichen Zuständen die Philosophie abzuleiten usw. Das alles läßt Thilo als Neben- und Beiwerk fort. Das ist wohl für den Gebrauch zu Examenzwecken und ähnlichen Zwecken zu bedauern. Die Sache gewinnt eher dadurch. Meiner Ansicht nach kommt keine unter allen Geschichten der Philosophie den Thiloschen Arbeiten an Gründlichkeit und Sachkenntnis gleich.

Aber mit denen, die die Geschichte der Philosophie oder einzelne Teile derselben behandelt haben, sind die Verdienste der Herbartianer um die Geschichte noch bei weitem nicht erschöpft. Vortreffliche Einzelabhandlungen auf diesen Gebieten haben z. B. Taute, Drobisch und Schilling geliefert, oder Geyer über die Geschichte des Rechts und der Rechtsphilosophie, desgleichen Zimmermann und Lindner; vor allen Volkmann in seiner großen Psychologie. Er bietet weit mehr als eine Geschichte der Psychologie bieten kann. Zu jedem einzelnen Punkte der Psychologie gibt er die Geschichte der Behandlung von der alten Zeit bis in die neuste. Dadurch wird der Leser z. B. bei dem Begriff der Empfindung, der Reproduktion, des Kontrastgefühls usw. viel tiefer in das Einzelne und Einzelnste der Geschichte eingeführt als es in irgend einem andern Werke geschieht.

Ich weise ferner hier auf die Arbeiten von Lazarus und Steinthal.

Sind dergleichen Untersuchungen über Sprache, Literatur u. a. nicht recht eigentlich Arbeiten und Forschungen auf dem Gebiete der Geschichte!

Auch meine Probleme der Philosophie und ihre Lösungen darf ich hier erwähnen. Wie ich viele Jahre nach deren Abfassung ersehe, entspricht diese Arbeit wenigstens ihrer Anlage nach genau dem Wunsche des großen Geschichtsschreibers L. v. Ranke. Dieser schreibt an seinen Freund den bekannten Verfasser einer ausführlichen Geschichte der Philosophie Ritter: »Sollte es nicht möglich sein, der Geschichte der Philosophie, wie sie jetzt mehr als ein Teil der allgemeinen Historie, Geschichte des Geistes, behandelt wird, auch einmal versuchsweise eine mehr dogmatische Haltung zu geben, eine Geschichte der philosophischen Dogmen (besser Probleme) zu machen, wie eine der theologischen? Man müßte von Zeit und Ort und soweit es möglich von den Ursprüngen selbst absehen; den gereiften Geist in der Betrachtung der wichtigsten Probleme, die gleichsam noch immer ungelöst sind, auffassen: wie es ein jeder angriff, inwieweit er bis zu einem Begreifen der absoluten Wahrheit durchdrang. Oder wolltest du keine absolute Wahrheit — frei von aller Nationalität und aus den verschiedensten Präzedentien zur Allgemeingültigkeit emporstrebend — statuieren? Gewiß nicht. Also muß es Probleme geben, die für jedermann dieselben sind. Es müßte eine besonders merkwürdige Anschauung geben, wenn man alle die Versuche, jedes derselben zu lösen, so recht diplomatisch genau und sie durchdringend, vor seinen Augen vorbeigleiten ließe, und zur Fortbildung der philosophischen Wissenschaft sehr viel beitragen. Gut, sehr gut! Halt es nicht für zu gering, mir darauf zu antworten.« [1])

Nimmt man noch die vielfachen Beiträge zur Geschichte der Pädagogik aus der Feder von Herbartianern hinzu, so kann man nicht sagen, Geschichte sei eine schwache Seite des Herbartianismus gewesen.

Im Gegenteil. Wenn Lotze von Herbart sagt, er habe zuert wieder sachlich philosophiert, so gilt das auch von der Art, wie er die Geschichte der Philosophie darstellte, benutzte und verstehen lehrte.

Fast alle Nicht-Herbartianer stehen der Geschichte der Philosophie gegenüber auf dem Standpunkt der relativen Wahrheit und des geschichtlichen Philosophierens. Nach ihrer Ansicht gibt es keine bleibenden Wahrheiten, namentlich die Philosophie stehe jenseits von wahr und falsch. Jeder Philosoph habe recht von seinem Standpunkte aus und zu seiner Zeit, habe aber unrecht für andere Zeiten. Philosophie sei ja nichts anderes als seine Zeit in Begriffe gefaßt, jede Zeit habe also auch eine andere Philosophie. Aufgabe der Geschichte der Philosophie sei es also zu zeigen, wie sich die Zeit in diesem oder jenem Philosophen spiegle, den Philosophen als ein Ganzes als eine Art Kunstwerk darzustellen, wie sich in ihm Mit- und Umwelt in ihren mannigfachen Gestalten ausgeglichen habe. Diese Art, geschichtlich zu philosophieren glaubt immer das Werk der Forschung fortsetzen zu können, indem sie auf dem jedesmaligen Vorgänger weiterbaut in der Voraussetzung, dieser habe in seiner

[1]) L. Ranke, Zur eigenen Lebensgeschichte. S. 291.

Weise und für seine Zeit die Wahrheit gefunden. Ihnen ist nach einem Worte Kants die Geschichte der Philosophie ihre ganze Philosophie.

Hiernach gibt es das nicht, was für die Herbartianer immer zur Hauptsache gehört hat: die Kritik und zwar die Kritik nach objektivem Maßstabe, wie man ihn in andern Wissenschaften anlegt, der Wahrheit und des Irrtums. Wie in den andern Wissenschaften, ist auch hier das Erste: unverfälschte vollständige Empirie. Das heißt in der Geschichte: genaue Kenntnis und Darstellung der Sache selbst. Darauf gründet sich alsdann Kritik und Versuch, die Untersuchung weiterzuführen. In beiden Punkten in sachlicher Darstellung und sachlicher Kritik der Geschichte der Philosophie glaube ich, stehen die Arbeiten der Herbartschen Schule noch immer allen andern voran. Sie haben die Hauptsache immer als Hauptsache und die Nebensachen als Nebensachen betrachtet und dargestellt. O. Flügel

3. Zwei Urteile Windelbands über Herbart

Im Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von Windelband 3. Aufl. 1903, S. 481 heißt es: »Diese wissenschaftliche Begründung (durch Psychologie und Ethik) und Ausbildung der Pädagogik durch Herbart ist im freundlichen und feindlichen Sinne der Ausgangspunkt für die gesamte pädagogische Bewegung in Deutschland während des 19. Jahrhunderts geworden und hat eine riesig ausgedehnte Literatur hervorgerufen.«

In Windelbands Gedenkrede auf Immanuel Kant und seine Weltanschauung. Heidelberg 1904, S. 5 heißt es: »Als negatives Beispiel mag Herbarts Lehre dienen, die trotz aller Nüchternheit und allen Scharfsinnes doch schließlich wirkungslos geblieben ist.« O. Flügel

4. Ferienkurse in Jena für Damen und Herren

(Sekretariat Jena, Gartenstr. 2)

I. Naturwissenschaftliche Kurse

1. Über Bau und Leben der Pflanzen

mit besonderer Berücksichtigung der für den botanischen Schulunterricht wichtigen Zweckmäßigkeitseinrichtungen in der Organisation der Gewächse

Professor Dr. **Detmer**

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphosierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate.

Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.

2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äußere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyten, Tropophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, in Lappland, Turkestan und der Sahara.
3. Eiweißbildung im Blatt. Synthese der Proteïnstoffe. Theorie des Prozesses.
4. Metamorphosierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten usw.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzeldruck. Metamorphosierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln, Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoffsammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorhiza usw.)

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphosierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken usw.)

Literatur

Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Jena 1903.
Haberlandt, Physiologische Pflanzenanatomie. 3. Aufl. Leipzig 1904.
Kerner, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig.
Schimper, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898.
Strasburger, Lehrbuch der Botanik. 6. Aufl. Jena 1904.

2. Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten

Prof. Dr. **Detmer**

Versuche über Assimilation, Pflanzenatmung und Turgorerscheinungen, Pilzkulturen, Experimente mit dem Klinostaten, Untersuchungen über Reizvorgänge und Wachstum usw.

3. Populäre Astronomie

Prof. Dr. **Knopf**

Einleitung: Praktischer und ethischer Wert der Astronomie. Frühzeitiges Bedürfnis der Menschheit nach Beantwortung astronomischer Fragen.

Das Sonnensystem: Die Sonne, ihre Größe, Masse und mittlere Dichte; ihre chemische und physikalische Konstitution. Die Erscheinungen auf ihrer Oberfläche; die Reiskornstruktur der Photosphäre, die Flecken, Fackeln, Protuberanzen. Die Korona und das Zodiakallicht. Die verschiedenen Hypothesen zur Erklärung der Erscheinungen auf der Sonne. Die Ansichten von W. Herschel, Kirchhoff, Zöllner, Schmidt u. a.

Die Planeten, ihre Revolution und Rotation. Titius-Bodesches Gesetz. Einteilung in große und kleine Planeten. Wahre und scheinbare Bahnen.

Lücken im System bei rationalem Verhältnis der mittleren Bewegungen. Die Deutung der auf den Oberflächen von Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn sichtbaren Gebilde. Der Streit über die Rotationszeit von Merkur und Venus. Schiaparelli, Brenner, Belopolski. Die Bewohnbarkeit der Planeten. Die Frage nach dem Leben auf anderen Himmelskörpern. — Der Erdmond mit seinen Ringgebirgen, Tiefebenen, Kratern, Streifen und Rillen. Stellung des Mondes bei Sonnen- und Mondfinsternissen. — Die Monde der andern Planeten. Die Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit aus den Verfinsterungen des ersten Jupitermondes. Der Saturnring aus lauter Monden bestehend; Teilungen des Ringes. Die starke Neigung der Bahnen der Uranusmonde und die Rückläufigkeit des Neptunmondes schwer mit der Kant-Laplaceschen Kosmogonie vereinbar.

Die Kometen: ihre Bahnen; ihre chemische Beschaffenheit; ihr Ursprung, ob kosmisch oder nicht; die Entstehung ihrer Schweife, entweder durch elektrische Kräfte (Olbers) oder durch Lichtdruck (Lebedew); Richtung der Schweife, mehrfache Schweife, ob von stofflicher Natur oder bloße optische Erscheinungen, drei Schweiftypen nach Bredichin. Kometensysteme; die großen Kometen von 1680, 1843, 1880 und 1882 früher jedenfalls einen einzigen Kometen bildend. Zerfall der Kometen, besonders im Perihel; ihre Auflösung in Sternschnuppenschwärme. Radianten der letzteren. Die Meteore. Ihr zweifellos kosmischer Ursprung.

Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Zweifel an seiner Richtigkeit und universellen Gültigkeit. Über Naturgesetze überhaupt; sie dienen zur Beschreibung der Vorgänge in der Natur. Die Folgerungen aus dem Newtonschen Gravitationsgesetz bilden den Gegenstand der Himmelsmechanik. Die Keplerschen Gesetze. Die Librationsgesetze bei den Jupiter- und Saturnmonden.

Der Fixsternhimmel: Sternsysteme, Milchstraße, Nebelflecken, Sternhaufen, Doppelsterne, veränderliche Sterne, neue Sterne, Eigenbewegung und Entfernung der Sterne. Die Stellung unseres Sonnensystems in der Fixsternwelt und seine Bewegungsrichtung. Besselsche und Airysche Methode zur Bestimmung dieser Richtung. — Kosmogonie.

Besuch der Sternwarte zur Betrachtung der Sonne, des Mondes, der zur Zeit gerade sichtbaren Planeten, ferner von Doppelsternen, Sternhaufen und Nebelflecken.

Literatur

Littrow, Die Wunder des Himmels, bearbeitet von E. Weiss. Berlin, Dümmler.

Newcomb, Populäre Astronomie, bearbeitet von H. C. Vogel. Leipzig, Engelmann.

W. Meyer, Das Weltgebäude. Leipzig, Bibliographisches Institut.

Blochmann, Die Sternkunde. Stuttgart, Strecker & Moser.

Möbius, Die Hauptsätze der Astronomie, bearbeitet von Cranz. 11. Bändchen der Sammlung. Stuttgart, Göschen.

J. Scheiner, Der Bau des Weltalls. (»Aus Natur und Geisteswelt«. 24. Bändchen.) Leipzig, Teubner, 1901.

K. Kostersitz, Die Spektralanalyse der Himmelskörper. Selbstverlag des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. (42. Jahrg., Heft 16.) Wien 1902.

4. Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen

Prof. Dr. **Knopf**

Die scheinbare Drehung des Himmelsgewölbes. Die Himmelspole, der Himmelsäquator. Zirkumpolarsterne. Rektaszension und Deklination. Stundenwinkel. Azimut und Höhe. Die Sonnenbahn oder Ekliptik. Verschiedene Bedeutung der Worte „Länge“ und „Breite“ in der Astronomie und Geographie. Die Beziehungen zwischen wahrer Sonnenzeit, mittlerer Sonnenzeit, mitteleuropäischer Zeit, Sternzeit. Zeitgleichung. Datumwechsel in 180° Länge von Greenwich. — Unterweisung im Gebrauch des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodoliten. Bestimmung der Zeit aus Sonnen- oder Sternhöhen bei bekannter geographischer Breite, oder aus korrespondierenden Sonnenhöhen (sog. Mittags- und Mitternachtsverbesserung), wenn die geographische Breite nicht bekannt ist. Bestimmung des Azimutes der Sonne und somit auch von irdischen Objekten bei gegebener Zeit. Bestimmung der geographischen Breite aus Zirkummeridianhöhen der Sonne und aus der Höhe des Polarsterns. Bestimmung der Zeit und der geographischen Breite aus zwei Höhen desselben Gestirnes in verschiedenem Stundenwinkel. Bestimmung der geographischen Länge durch Monddistanzen oder durch Mondhöhen. Reduktion der Beobachtungen. Besprechung weiterer, im Kursus nicht zur praktischen Ausführung gelangender Methoden der Zeit- und Ortsbestimmung.

Literatur

W. Jordan, Grundzüge der astronomischen Zeit- und Ortsbestimmung. Berlin, Springer.

W. Wislicenus, Handbuch der geographischen Ortsbestimmungen auf Reisen. Leipzig, Engelmann.

Schaub-Gelcich, Nautische Astronomie. Wien, C. Gerolds Sohn.

5. Chemie mit Experimenten und Demonstrationen

Prof. Dr. **Immendorff**

1. Unterschied zwischen chemischen und physikalischen Erscheinungen. Abgrenzung des Gebietes der Chemie. Chemische Zerlegung scheinbar gleichartiger Substanzen. Zusammengesetzte Stoffe oder Verbindungen. Chemische Elemente. Unzerstörbarkeit des Stoffes. Gesetz von der Erhaltung des Stoffes (des Gewichtes).

2. Chemische Verwandtschaft und die durch sie bedingten Erscheinungen. Verhalten der Elemente in ihren Verbindungen. Verhalten chemischer Verbindungen gegen andere Elemente. Gegenseitiges Verhalten chemischer Verbindungen.

3. Die Quantitätsverhältnisse bei chemischen Vorgängen. Atome und Moleküle. Moleküle der Elemente und der Verbindungen. Relatives Gewicht der Atome. Begriff des Atomgewichtes. Verbindungsgewicht. Das Gesetz der konstanten Zusammensetzung. Das Gesetz der konstanten Proportionen. Das Gesetz der multiplen Proportionen. Berechnung des Atomgewichtes auf Grundlage gegebener Atomverhältnisse. Die Atomgewichte der bekannten Elemente.

4. Chemische Zeichen (Symbole). Chemische Formeln. Chemische Gleichungen. Einteilung der Elemente. Wertigkeit der Elemente. Gesetz der Äquivalenz der Elemente.

5. Aggregatzustände. Anflösung, Absorption. Gesättigte Lösungen. Äußere Gestaltung des Stoffes, kristallisierte und amorphe Substanz.

6. Die atmosphärische Luft. Die Verbrennung in ihren verschiedenen Formen. Erklärung von Lavoisier und nach Lavoisier. Bestandteile der Luft. Mischung von Sauerstoff und Stickstoff, chemische Eigenschaften derselben. Weitere Bestandteile — Wasserdampf, Kohlensäure, Salpetersäure, Ammoniak, — Argon und Helium, — Staub und Bakterien. Masse der atmosphärischen Luft. Ändert sich die Zusammensetzung der Luft? Bedeutung der Luft im Haushalte der Natur.

7. Der Verbrennungsprozeß. Bedingungen für die Verbrennung. Verbrennungen mit und ohne Flamme (Kerzenflamme, Gasflamme, Kalklicht, Glühlicht). Ursache des Leuchtens. Entleuchten der Flamme (Brenner nach Bunsen) (Verwendung von Gas zum Kochen und Heizen). Momentane Verbrennung — Explosion. Langsame Verbrennung — Atmung usw. Unvollkommene Verbrennung (Kohlenoxydgas).

8. Das Wasser. Physikalische Erscheinungen, festes, flüssiges, gasförmiges Wasser. Reines (destilliertes) Wasser, Meer-, Fluß-, Brunnen-, Regenwasser. Kreislauf des Wassers in der Natur. Chemische Zusammensetzung. (Zerlegung durch den elektrischen Strom, durch Metalle und Kohlenstoff. Darstellung und Eigenschaften des Wasserstoffs. Bedeutung des Wassers in der Natur.

9. Die Kohlensäure. (Der Kohlenstoff.) Darstellung und Eigenschaften. Abscheidung von Kohlenstoff durch Kalium (der Assimilationsprozeß). Entstehung aus Kohlenstoff und Sauerstoff. Andere kohlenstoffhaltige Gase (Leuchtgas). Eigenschaften des Kohlenstoffs. Kreislauf des Kohlenstoffs in der Natur.

10. Verflüssigung der Gase. Verflüssigte Luft. Das chemische Verhalten der Gase. Gesetz von Gay-Lussac. Bestimmung der Gasdichte. Hypothese von Avogadro.

11. Die Zusammensetzung des tierischen und pflanzlichen Körpers. Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Chlor, Schwefel, Phosphor, Silicium. Kalium, Natrium, Calcium, Magnesium, Eisen. Chemische Eigenschaften der bisher nicht behandelten Elemente. (Säuren, Basen, Salze.) Die Stoffe stammen aus Luft, Wasser und Boden. Zusammensetzung des Bodens. Eigenschaften des Bodens in Bezug auf die Nährstoffe und sonstigen Lebensbedingungen der Pflanzen.

12. Kreislauf der mineralischen Nährstoffe. Ansammlung derselben in der Natur. Ausnutzung. Rückblick.

Literatur

1. H. Erdmann, Lehrbuch der anorgan. Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn.
2. V. v. Richters Lehrbuch der anorgan. Chemie, bearbeitet von Klinger. Bonn, M. Cohen & Sohn.
3. Ch. M. van Deventer, Physikalische Chemie. Leipzig, W. Engelmann.

4. A. W. Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Außerdem gibt es natürlich eine ganze Reihe empfehlenswerter Bücher und Schriften!

6. Physiologie des Gehirns mit Demonstrationen

Privatdozent Dr. **Noll**

1. Ausbildung des Gehirns in der Tierreihe. Entwicklung des menschlichen Hirns.
2. Das entwickelte menschliche Gehirn. Bedeutung seiner einzelnen Teile. Zusammensetzung der Gehirnsubstanz.
3. Begriff des Neurons. Verknüpfung des Gehirns mit den Bewegungs- und Empfindungsorganen.
4. Physiologie der Nervenzelle und Nervenfaser.
5. Die Reflexe.
6. Das Zustandekommen willkürlicher Bewegungen.
7. Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung. Das Webersche Gesetz.
8. Die Haut- und Organempfindungen. Geruchs- und Geschmacksempfindungen.
9. Gehörs- und Gesichtsempfindungen.
10. Lokalisationen in der Großhirnrinde.
11. Sprache und Sprachstörungen.
12. Der zeitliche Verlauf der psychischen Prozesse.

Literatur

Die Abschnitte über Gehirn und Sinnesorgane in:

Johannes Ranke, Der Mensch (I. Band). Leipzig u. Wien 1890.

Steiner, Grundriß der Physiologie des Menschen. 8. Aufl. 1898.

Tigerstedt, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. 2. Aufl. 1902.

Ferner:

Helmholtz, Vorträge und Reden. Braunschweig 1884.

Flechsig, Gehirn und Seele. Leipzig 1896.

Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900. 5 M.

Derselbe, Über die allgem. Beziehungen zwischen Gehirn- u. Seelenleben. 2. Aufl. 1902. 1,80 M.

Mach, Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. 4. Aufl. 1903. 5 M.

Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissensch. Begriffe. 3. Aufl. 1902.

7. Ausgewählte Kapitel der menschlichen Anatomie

Privatdozent Dr. **Lubosch**

Einleitung. Historische Bemerkungen über die verschiedenen Methoden der Beschreibung des menschlichen Körpers. — Grundzüge der Zellenlehre und der Gewebebildung.

I. Kapitel. Das Skelettsystem. Der feinere Bau des Knochens, sein Leben, sein Wachstum und seine Regeneration. Gliederung des Skelettes. Das Rumpfskelett. Das Skelett der Gliedmaßen. Übersicht über den Bau des Schädels.

II. Kapitel. Die Verbindung der Knochen untereinander — Gelenke — die Bewegungen, die in den wichtigsten Gelenken des Körpers vorkommen.

III. Kapitel. Das Muskelsystem. Die Aufgabe des Muskelsystems. — 3 verschiedene Arten der Muskulatur. — Bau der Muskeln, die dem Willen unterworfen sind. — Muskelanordnung und Muskelwirkung. — Übersicht über die wichtigsten Muskelgruppen.

IV. Kapitel. Die äußere Haut. Ihre Schichtung. — Ihre Bedeutung als Schutz- und Sinnesorgan. — Ihre Anhangsgebilde (Drüsen, Haare, Nägel).

V. Kapitel. Knochen, Muskeln und Haut in ihren Beziehungen zur äußeren Körperform (Grundzüge der Plastischen Anatomie).

VI. Kapitel. Organe der Ernährung und Atmung. Die einzelnen Abschnitte des Verdauungskanals (Mundhöhle, Speiseröhre, Magen, Dünndarm, Dickdarm). Die Anhangsgebilde des Verdauungskanales. — Die Atmungsorgane (Kehlkopf, Luftröhre, Lungen).

VII. Kapitel. Blut, Herz und Kreislauf. Die Bedeutung des Blut-Kreislaufes im Haushalt des Körpers. — Die Bestandteile des Kreislaufsystems: Das Herz. — Die Schlagadern. — Die Haargefäße und die Blutadern. — Die Lymphgefäße.

Literatur

KOLLMANN, Plastische Anatomie für Künstler. 2. Aufl. (Enthält Skelett, Haut und Muskulatur in einer Darstellung, die streng wissenschaftlich, dennoch keine spezielle anatomische Beschäftigung voraussetzt.) Leipzig 1901.

REISSIG, Das ärztliche Hausbuch (darin gute anatomische Darstellungen).

SCHMIDT, Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. 2. Aufl.

SCHREIBERS zerlegbare anatomische Abbildungen.

8. **Anwendung optischer Instrumente** zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion

Privatdozent Dr. **Gänge**

1. Spektralanalyse. Wesen und Zweck derselben. Die Apparate und ihre Handhabung. Zubereitung der Stoffe. a) Emissionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe, welche in Gasflammen, solcher, welche im elektrischen Lichte erkennbar sind. b) Absorptionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe in allen drei Aggregatzuständen. Die Absorption durch organische Stoffe, insonderheit die Farbstoffe, die Rotweine, das gesunde und vergiftete Blut. 2. Mikroskopie zur Erkennung solcher Strukturformen anorganischer und organischer Gebilde, aus welchen die chemische Natur derselben bestimmt werden kann. Das Polarisationsmikroskop. Das Spektralokular. 3. Polarisation. Wesen derselben. Erkennung der Kristallsysteme. Interferenzfarben. Achsenbilder. Cirkulare Polarisation als Mittel zur quantitativen Bestimmung lichtdrehender Stoffe. Saccharimetrie. 4. Refraktometer und ihre Verwendung, um aus dem Grade der Lichtbrechung und Farbenzerstreuung die Reinheit oder den Gehalt an bestimmten Stoffen zu ermitteln.

Literatur

Gänge, Angewandte Optik in der Chemie. Braunschweig 1886.
Ders., Anleitung zur Spektralanalyse. Leipzig 1893.
Ders., Polarisation des Lichtes. Leipzig 1894.
Krüss, Colorimetrie und quantitative Spektralanalyse. Hamburg u. Leipzig 1891.
Landauer, Spektralanalyse. Braunschweig 1896.
Formánek, Qualitative Spektralanalyse anorganischer Körper. Berlin 1900.

II. Pädagogische Kurse

1. Die Lebensanschauungen der grofsen Pädagogen seit der Renaissance

Privatdozent Dr. **H. Leser**-Erlangen

Einleitung

I. Bedeutung unseres im Zusammenhang mit der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung zu gebenden Durchblicks durch die Geschichte der pädagogischen Bewegungen — für die gerechte Würdigung ihrer charakteristischen Ausprägungen im allgemeinen und für ihre gegenwärtige Lage im besonderen. Emanzipation des Unterrichtswesens zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit (in Praxis und Theorie) eine moderne Leistung; mit immer entschiedenerem Vorgang der Ideen, der Theorie: Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Gründe für die Wichtigkeit des Zusammenhangs mit der Lebensanschauung. Bestimmung der Aufgabe.

II. Die allgemeine geistige Situation der neueren Zeit und ihre pädagogische Bedeutung im Gegensatz zum Mittelalter. Passivität, Fertigsein, bloß stoffliches Interesse — Aktivität, Mikrokosmosgedanke (formale Bildung). Begriff der »Bildung«.

Erste Periode. Die Übergangszeit: Renaissance (Humanismus) und Reformation. 15. bis Anfang des 17. Jahrh.

I. Humanismus

Allgemeines. Positive Charakteristik seines Wesens im Verhältnis zum Mittelalter und zur Reformation. Wesentliche Merkmale des Bildungsideals: eigene Tätigkeit und Tendenz auf die rein menschliche Seite unseres Wesens. Jedoch Abhängigkeit von fremder Kultur (der klassischen) und damit Scheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten. Wurzel des gelehrten Schulwesens von heute. Gegensatz zur Reformation.

Persönlichkeiten. Petrarca und Erasmus. Einseitige, sprachlich-dichterische Ausprägung des Bildungsideals. Darstellung und Kritik.

II. Reformation

Allgemeines. Fragen der Weltanschauung. Bedeutung und Schwäche für die Pädagogik, beleuchtet am Verhältnis und Gegensatz zum Humanismus: Abzweigung vom bisherigen weltgeschichtlichen Gang durch Ankettung ans Moralisch-Religiöse. Pädagogische Konsequenzen. Kulturaufgabe des Christentums; Erziehung eines jeden zur Selbständigkeit;

Sinn für Volksunterricht. Doch zuviel Sprachbildung und religiöses, nicht allgemein menschliches Bildungsideal.

Persönlichkeiten. Luther. Entwicklung und Kritik seiner pädagogischen Ideen. Historische, nicht psychologische Orientierung; Beispiel sein Katechismus. Melanchthon. Moderne Verschmelzung des Klassischen mit dem Reformatorisch-Christlichen. Grundlage des modernen Gymnasiums; Verhältnis zur modernen Universität.

III. Anhang

Die Zeit nach der Reformation. Einiges über Schulorganisation und Persönlichkeiten. Pädagogik der Jesuiten.

Zweite Periode. Die Aufklärung. Erziehung auf reine Vernunfterkenntnis und reale Bildung. 17. bis tief ins 18. Jahrh.

Einleitung. Allgemeine geistige Art. Die neuen Gedanken über den Menschen, sein Wesen die Vernunft; Konflikt zwischen Vernunft-Natur und Geschichte. Das spezifisch Moderne in der Emanzipation des persönlichen Individuums: Unabhängigkeit, Autonomie, Selbsttätigkeit nicht nur gegenüber der mittelalterlichen Autorität, sondern auch gegenüber der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensführung (Frankreich) und Einsetzen einer eignen, selbst aufgebrachten — realen — Kultur (England). Hierfür zwei charakteristische Anfangstypen: Montaigne und Bacon in ihrer geistigen und pädagogischen Bedeutung.

I. Beginnende Bewegung

Ratichius. Interessante und bedeutende Persönlichkeit, in den allgemeinen modernen Konzeptionen (absolute! Konzentration, »Vernunftgemäß«, »nach der Ordnung der Natur«) tiefer und origineller als Comenius. Dieser größer in der systematischen Durchführung und Organisation. — Modern ist die Methode (Anschauung, Konzentration, Kontinuität der Erziehung wie der natürlichen Entwicklung), nicht so der Stoff (Sprache und Gehalt). Schola materna! Schriften. — Organisationsdaten.

II. Höhepunkt der Bewegung

Sinken des klassischen Geistes im 17. Jahrh. im gelehrten Unterricht unterstützt das siegreiche Vordringen neuer Ideen. Die neue geistige und soziale Atmosphäre und die ihnen entsprechenden charakteristischen Ausprägungen zu bestimmten Bildungsidealen in England (der freie Bürger) und Frankreich (der elegante Hofmann).

1. Locke. Die neuen Faktoren. Erste, wesentlich psychologische Orientierung; Individualpsychogenese in ihrer geschichtlich-bedeutsamen Vereinigung mit den pädagogischen Fragen; Individualerziehung. Beginn der Emanzipation der Pädagogik zu einer selbständigen wissenschaftlichen Gedankenwelt. Die pädagogischen Konsequenzen in ihrem Wert und in ihrer Schwäche der Aufklärung.
2. Der Zeitraum bis Rousseau: Pietismus, Realschulwesen und Wiedererwachen des Humanismus.
3. Wendepunkt in Rousseau. Geistiger und sozialer Hindergrund, auf dem Rousseau steht, und von dem er sich abhebt: Frankreich und der

moderne Kulturstaat. Leben, Schriften und Allgemeines seiner Lebensanschauung. Worin liegt das Neue der mit Rousseau anhebenden Bewegung? — Beziehungen und Gegensatz zur Aufklärung, Naturoptimismus — radikaler Gesellschaftspessimismus. Zentrale Stellung der Pädagogik als der Seele der Lebensarbeit zur Entwicklung des rein menschlichen Wesens im persönlichen, antisozialen Sinne. Schriften, besonders Emile, etwas genauer analysieren. Laisser faire la nature. Würdigung und Kritik. Was versteht Rousseau unter Natur?

4. Ausläufer der Aufklärung. (Basedow.)

Dritte Periode. Überwindung der Aufklärung; neues großes Humanitätsideal. Ende des 18. bis Mitte des 19. Jahrh.

I. (Einleitung.) Große Renaissance des Klassischen, Neuhumanismus. Besonders Fr. Aug. Wolf und Goethe. Allgemeine Lebensanschauung und ihre pädagogische Bedeutung als charakteristische Zeichen der neuen Zeit. Schiller und die Kunst in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

II. Pestalozzi. Leben. Geistige Fassung der Welt und des Lebens (»Abendstunden eines Einsiedlers«) im Zusammenhang mit dem neuklassischen Geist beleuchtet. Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit. Stufen der Seele. »Entwicklung der reinen Menschlichkeit«. Charakteristik dieses neuen Humanitätsideals und kritische Würdigung der daraus sich ergebenden pädagogischen Ideen (»Lienhard und Gertrud«, »Nachforschungen«, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«). Familienerziehung. Methode! Elementar-, formale, Herzens-Bildung. Dynamische Fassung — dienende Pädagogik. Mißverhältnis zwischen seiner tiefen Intuition und dem Mangel an systematischer Kraft der Ausführung. Verhältnis zu Rousseau einer- und Herbart andrerseits.

III. Herbart. Der große philosophische Pädagog. Prinzipielle wissenschaftliche Inangriffnahme des Gebietes der Pädagogik und damit die prinzipielle Entwicklung eines vom pädagogischen Gesichtspunkt gegebenen psychologischen Durchblicks durch die Wirklichkeit und das Leben, einer eignen pädagogischen Gedankenwelt. In dieser pädagogischen Wendung, welche hier die Philosophie (speciell die Psychologie) nimmt, liegen einerseits die Schwächen seiner Philosophie vom Standpunkt der Tendenz auf eine abschließende Ansicht der Dinge (Philosophie = pädagogische Wissenschaft!), andrerseits die Größe seiner Pädagogik vom Standpunkt ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung. Darstellung seiner Metaphysik und Psychologie, soweit sie in dieser Hinsicht in Betracht kommen. Problem der organischen oder mechanistisch-intellektualistischen Auffassung. Worin besteht hiernach Freiheit? Begriff der »Bildsamkeit«. Verhältnis zur Ethik, Weg und Ziel der Erziehung. Dreiteilung der pädagogischen Aufgaben. »Erziehender Unterricht«. Möglichst ausführliche Analysis und kritische Würdigung seiner Theorie des »Unterrichts«.

IV. Fröbel. Lebensanschauung und pädagogische Bedeutung (»Menschen-

erziehung«): Pädagogik des Spiels im historischen Zusammenhang und sachlichen Wert. Kindergarten, Mutter- und Koselieder. Kritik.

Schluß. Ergebnisse und Errungenschaften im Kampf mit den Hemmungen der Zeit (Diesterweg und Stephani). Vertiefung und methodische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bis zur Gegenwart, (besonders Ziller und Rein). Konflikte in der heutigen geistigen Lage und entsprechende entgegengesetzte pädagogische Richtungen der Gegenwart.

Literatur

Zuerst kommt es auf die an den betreffenden Stellen zu nennenden Werke (sowohl diejenigen theoretischen Inhalts als auch die Schulbücher, Fibeln usw.) der großen Pädagogen selbst an (vor allem von Ratke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel). Unser historischer Durchblick basiert wie auf der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik auch auf der der allgemeinen geistigen und sozialen Bewegungen, wie sie die Philosophie und Kulturgeschichte erforscht. In letzterer Hinsicht — es fehlt an größeren, guten Gesamtdarstellungen — seien nur beispielsweise genannt: Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, und in philosophischer Hinsicht das glänzende und tiefe Werk von Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker (bis zur Gegenwart). 5. Aufl. 1904.

Auch in der Geschichte der Pädagogik sehe ich von der zahlreichen, zum Teil sehr guten Spezialliteratur ab und nenne nur:

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. 4 Bde. 5. Aufl. 1877. (Wenn auch teilweise etwas veraltet, so doch für die großen Persönlichkeiten [Rousseau, Pestalozzi] gut.)

Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker. 4. Aufl. ediert von Lange. Bd. III und IV. 1890 ff.

K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 1884 ff. Bd. II, 2—V, 3. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut.)

Th. Ziegler, Lehrbuch der [neueren] Pädagogik. Mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. In Baumeisters Handbuch der Erziehungslehre. 2. Aufl. 1903.

H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. (Für Comenius und Philanthropin gut, neuere Zeit zu kurz.) 3. Aufl. 1894.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 2. Aufl. 1896. (Ausgezeichnetes Werk.)

— Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902. (Populär geschrieben.)

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1902. (Enthält über eine Reihe von Persönlichkeiten gute Abhandlungen und immer ausführliche Literaturangabe.)

2. Grundzüge des erziehenden Unterrichts

Professor Dr., Litt. D., **W. Rein**

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung des Unterrichts für die Kulturarbeit des Volkes.
2. Teilung des Unterrichts in zwei Gruppen: a) Erziehender Unterricht. b) Fach-Unterricht. Verhältnis zwischen beiden Gruppen.
3. Aufbau der Schul-Organisation nach diesen Bestimmungen.
4. Frage des Kaisers: »Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?« (Berliner Dezember-Konferenz.)
5. Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit des Lehrers. Geschichtlicher Rückblick: Die Hauptstadien der methodischen Entwicklung.
6. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Lehre vom Ziel des Unterrichts in den Erziehungsschulen

1. Das Unterrichts-Ziel muß abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Welches Erziehungsziel soll maßgebend sein?
   a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.
   b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs gibt keine bestimmte Antwort.
   c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
   d) Welche Ethik soll für den Erzieher maßgebend sein?
3. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.
4. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
   Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?
5. Psychologischer Exkurs: Zusammenhang zwischen den Vorstellungen und den Strebungen. Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.
6. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

II. Teil

Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts

(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

A Die Theorie des Lehrplans

I. Von der Auswahl der Unterrichts-Stoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.
2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.
3. Die Auswahl der Bildungselemente.
   a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes: Organisch-genetischer Aufbau).
   b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).

4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volksschule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena).
5. Stellung zu der Auswahl nach »Konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer
(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.
2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)
3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Die psychologischen Grundlagen: Apperzeption und Abstraktion.
2. Der Begriff der methodischen Einheit.
3. Die Ziel-Angabe.
4. Besprechung der einzelnen Unterrichtsstufen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.
5. Hinweis auf einzelne Beispiele (Präparations-Entwürfe).
6. Schlußbetrachtung.

Literatur

Zur Ethik:

Nahlowsky, Allg. Ethik. 3. Aufl. Leipzig, 1903. 5 M.
Hilty, Glück. 3 Bde. à 3 M. Frauenfeld-Leipzig 1899.
Paulsen, System der Ethik. 4. Aufl. Berlin 1897. 11 M.
Rein, Grundriß der Ethik. Osterwieck 1901. 2,50 M.

Zur Psychologie:

Lange, Apperzeption. 7. Aufl. Leipzig 1902. 3 M.
Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M.
Drobisch, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.
Ziehen, Physiol. Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900. 5 M.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M.
Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.

Zur Didaktik:

Ziller, Allg. Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
Ders., Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. 2 Bde. 14 M.
Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.
Wiget, Die Formalstufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Band. 7. Aufl. Leipzig 1903. 4 M.
Rein, Encyklopäd. Handb. der Pädag. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. 120 M.
Rein, Pädagogik. 1. Bd. Ebenda. 1902. 10 M.
Flügel-Rein, Zeitschr. für Philos. u. Päd. Ebenda. 6 M.

3. Spezielle Didaktik

Vorlesungen, Probelektionen, Debatte

Oberlehrer **Lehmensick** und **Landmann**

1. Das Problem der Aneignung des Lehrstoffes: Er soll ein Teil der Persönlichkeit des Schülers werden. Geschichtliche Stoffe. Politische und Kulturgeschichte. Wirtschaftsgeschichte in der Volksschule. Das Problem der Aneignung von Verklungenem und Vergangenem. Gewinnung des Neuen durch Entwicklung des konkreten Stoffes aus dem Gedankenkreise des Zöglings. Wesen und Zweck des entwickelnd-darstellenden Unterrichtsverfahrens. Bedingungen und Förderungen. Schwierigkeiten und Gefahren. Geltungsgebiet und Vorteile.
2. Die zwei Hauptgedankengruppen: Menschenleben und Naturleben. Die Hauptformen des Unterrichts. Sinnenfällige Unterrichtsstoffe. Heimatausflüge als Unterrichtsgrundlage. Die Anschauungsstufe. Eigentümliche Schwierigkeit der Erregung von Interesse und der Erzeugung fruchtbarer Erkenntnisse bei Behandlung konkreter Objekte. Welche Veranstaltungen sind zu treffen, damit die das Neue verdeutlichenden Vorstellungen mit einem Schlage ins Bewußtsein des Zöglings kommen? Die Zielangabe. Der vorzeigende Unterricht. Seine beiden Hauptforderungen.
3. Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Denkende Naturbetrachtung. Die Vertiefung des Anschauungsbegriffes durch die neuere Psychologie. Vorbereitungen der Begriffsbildung in den unteren drei Schuljahren. Genetische Stufenfolge in den Begriffen des Zöglings: Typen, Individualbegriffe und Verdichtungssätze, allgemeine Gesetze. Notwendigkeit eines Lehrplans der Begriffe. Der Weg, auf dem Begriffe gebildet werden: Entwickeln des Abstrakten. Beispiele, Vergleich, Verknüpfung, Herausstellung des Allgemeinen. Wie wird die begriffliche Arbeit eingeleitet? Das Abstraktionsziel.
4. a) Warum ist mit der Einprägung des anschaulichen Stoffes und der begrifflichen Ergebnisse die Unterrichtsarbeit noch nicht abgeschlossen? Die zwei Hauptziele: Wissen und Können. Umwandlung des Wissens in Können. Haupt-Formen der Anwendung: Durchlaufen, Übertragen, phantasierendes Handeln. Darstellen, Selbstfinden und Produzieren. Die drei Hauptstufen des Unterrichts: Anschauung, Begriffsbildung, Anwendung.

   b) Das Wesen der Kunst. Kunst und Volk. Kunst und Jugend. Künstlerische Erziehung. Kunst und Schule. Die Kunst der Didaktik und die Didaktik der Kunst. Bildschmuck und Bildbetrachtung. Künstlerisches Empfinden und Kunstfertigkeit. Kunstunterricht und Unterrichtsstufen.

(Siehe Tabelle S. 486.)

Literatur

A. Unterrichtsform

Lehmensick, Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts. (Bündner Seminarblätter VII, 1 u. 2.)

Übersicht

	Donnerstag	Freitag	Sonnabend	Montag	Dienstag	Mittwoch
10—11	Vorlesung: Entwickelnd-darstellender Unterricht	Debatte	Probelektion: Vorzeigend entwickelnder Unterricht (Naturkundlicher Stoff)	Vorlesung: Lehre von der Bildung der Begriffe	Debatte	Probelektion: Anwendungsstufe (Bild-Betrachtung)
11—12	Probelektion: Anschauungsstufe (Geschichte)	Vorlesung: Theorie der Hauptformen des Unterrichts	Debatte	Probelektion: Begriffsbildungsstufe (Naturkunde)	Vorlesung: Theorie der Anwendung	Debatte

B. Psychologische Grundlage: Drobisch, Empir. Psychologie. (Leipzig 1898.) Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern d. 1. Schuljahres. (Praxis d. E. Altenburg 1888.) Lazarus, Leben der Seele. (Berlin 1883/85.)

C. Unterrichtsgebiete

1. Religion: Thrändorf und Meltzer, Präparationen zum Rel.-Unt. Unter-, Mittel-, Oberstufe. (Dresden.) Reukauf und Heyn, Präparation. f. d. evang. Relig.-Unt. (Leipzig.) Just, Abschließender Katechismus-Unt. (Altenburg.)
2. Geschichte: Fritzsche, Deutsche Geschichte. Präparationen und Entwürfe. (Altenburg 1903.) Fritzsche und Hase, Lehr- u. Lesebuch f. d. d. Gesch.-Unt. (Halle 1902.)
3. Singen: Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. (Altenburg 1890.)
4. Zeichnen: Itschner, Über künstlerische Erziehung. (Langensalza 1901.)
5. Deutsch: Lehmensick, a) Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. (Dresden 1900.) b) Lesen, Lesenlehren, Lesenlernen (Handbuch von Rein, Langensalza). c) Der Lese - Unterricht auf der Oberstufe der Volksschule nach Ziel und Methode. (Päd. Studien. Dresden 1892.) Lüttge, a) Der stilistische Anschauungsunterricht, 2 Teile. a) Beiträge zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts. (Leipzig.) Göhl, 60 Aufsätze. Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache.
6. Geographie: Fritzsche, Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. (Altenburg 1902.) Harms, Vaterländische Erdkunde. (Braunschweig.) Itschner, Lehrproben zur Landeskunde von Europa. (Leipzig, Teubner, 1904.) Prüll, a) Heimatkunde, b) Sachsen, c) Deutschland, d) Europa. (Leipzig.) Tischendorf, Präparationen für den geogr. Unterricht. 5 Teile. (Leipzig.)
7. Naturkunde: Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. (Leipzig 1885.) Seyfert, a) Der gesamte Lehrstoff. b) Arbeitskunde. (Leipzig.) Schmeil, a) Lehrbuch der Zoologie. b) Lehrbuch der Botanik. (Stuttgart.)

Parthel und Probst, Naturkunde. 3 Teile. (Dessau.) Conrad, Präparationen f. d. Physik-Unt. 2 Teile. (Dresden.)

8. Geometrie: Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften. (Dessau 1899.) Pickel-Wilk, Geometrie der Volksschule. (Dresden 1901.) Zeissig, Formenkunde.
9. Rechnen: Teupser, a) Methodische Lehrgänge für den Rechenunterricht. b) Anleitung zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. Hartmann, Rechen-Unterrricht. (Hildburghausen.) Knilling, Naturgemäße Rechenmethode. (München.)
10. Turnen: Frohberg, Handbuch f. Turnlehrer. 2 Teile. (Leipzig 1883.)
11. Praktische Beschäftigungen: Barth und Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. (Bielefeld 1894.)
12. Schulgarten: Missbach, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule. (Dessau 1899.)

D. Zeitschriften: Praxis der Erziehungsschule. (Altenburg.) — Lehrproben und Lehrgänge. (Halle.) — Schulpraxis. (Leipzig.) — Päd. Studien. (Dresden.) — Philosophie und Pädagogik. (Langensalza.) Deutsche Blätter. (Langensalza.)

E. Encyklopädie: Handbuch der Pädagogik. (Langensalza.)

4. Pädagogische Bedeutung und Behandlung der Kirchengeschichte 6 Vorträge

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach

I. Gründe und Folgen der Zurücksetzung

a) Gründe: 1. Überschätzung des pädagogischen Wertes fertiger Bekenntnisse. 2. Falsche Vorstellung von Schulkirchengeschichte. 3. Ungeschichtliche Stellung zur Bibel. 4. Verkennung des Geisteslebens unserer Gebildeten.

b) Folgen: 1. Kein im eigenen Geistesleben wurzelnder religiöser Gedankenkreis. 2. Keine Vorbereitung für den Kampf um die Weltanschauung und den Lebensinhalt. 3. Kein Einleben in den geschichtlich gewordenen religiösen Geist der Gegenwart.

II. Bedeutung

a) Für die Gebildeten im allgemeinen: 1. Beweis des Geistes und der Kraft. 2. Fortsetzung der Offenbarung Gottes. 3. Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen. 4. Entfaltung des Wesens in der Bewältigung neuer Aufgaben. 5. Verständnis der Gegenwart. 6. Bewahrung vor orthodoxem und radikalem Dogmatismus. 7. Eingliederung in den Organismus des Geisteslebens der Gegenwart.

b) Für die Lehrer an allen Schulen: 1. Rechte Begeisterung für die eigene Unterrichtsarbeit. 2. Gerechte Würdigung der verschiedenen Richtungen. 3. Bewahrung vor Überschätzung der Systeme. 4. Ermöglichung rechter Konzentration.

III. Aufgabe

1. Verhältnis zum allgemeinen Ziele der Erziehung und zum Hauptziele des Religionsunterrichtes. 2. Besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes in den Oberklassen höherer Schulen, den Fortbildungsschulen und sonstigen kirchlichen Veranstaltungen zur religiösen Weitererziehung der

Jugend. 3. Nicht erschöpfendes, encyklopädisches Wissen über äußere Ereignisse und zufällige Einzelheiten, sondern Einführung in den inneren Werdegang und damit Weckung des Interesses für das Gottesreich in seiner geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Betätigung. Nicht Übersättigung, sondern Anregung zum Weiterstreben.

IV. Behandlung

a) Kritik des gewöhnlichen Verfahrens: Leitfaden, Diktat, Vortrag, Urteile statt Einführung in das Verständnis der Tatsachen.

b) Psychologisches Verfahren: Anleitung zum Versenken in den Geist der Vorzeit an der Hand einer guten Auswahl charakteristischer Quellenschriften. Weckung eigenen Lebens durch Vorführung des fremden.

V. Stoffauswahl

a) Allgemeine Grundsätze: Typische Vertreter der Hauptwendepunkte in größeren Abschnitten der Hauptschriften mit Ausscheidung alles Unwesentlichen. Nicht nach theologischen Gesichtspunkten, sondern mit Rücksicht auf die geistige Gesamtentwicklung.

b) Anwendung: 1. Gymnasien und Seminare. 2. Realschulen. 3. Volks- und Fortbildungsschulen.

VI. Lehrplan

Nicht konzentrische Kreise, sondern Fortschreiten nach Apperzeptionsstufen. Im allgemeinen historisch genetischer Gang, mit Profangeschichte und Literaturkunde verbunden. Dogmengeschichtliches höchstens auf der letzten Stufe im Anschluß an philosophische Propädeutik.

VII. Lehrverfahren und Lehrproben

a) Grundsätze: Weder Schablone, noch Willkür. Anleitung zur Selbsttätigkeit. Herstellung der Verbindung mit dem persönlichen Werden. Bedeutung des Systems.

b) Lehrproben: Katholische Kirche (Augustin, Franziskus), Reformation (Luther), Aufklärung (Lessing), Romantik (Schleiermacher), Neuzeit (Wichern, soziale Gesetzgebung).

Literatur

Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft: Zum Religionsunterricht. Dresden 1903.

Bousset, Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte. Halle 1903.

Harnack, Das Wesen des Christentums. Leipzig, 45—50. Tausend.

Hans von Schubert, Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903.

Hans von Schubert, Gründzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

Fr. Naumann, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903.

Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 20—30. 34 und 36. Dresden 1888—98, 1902 u. 1904.

MELTZER, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht. Bd. 15. S. 227 ff.
REIN und JÜNGST, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Tübingen 1904.
REUKAUF und HEYN, Lesebuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.: Bis zur Reformation. Leipzig 1904.
THRÄNDORF und MELTZER, Kirchengeschichtliches Lesebuch. III. Teil: Neuzeit. Dresden 1903.

5. Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters

Dir. Prof. Dr. K. **Just**-Altenburg

1. Das Ziel der Erziehung

Die verschiedenen Ziele der Erziehung, die das Leben stellt. Welches Verhältnis unter ihnen ist herzustellen? Der sittliche Charakter als höchstes Ziel der Erziehung. Ist seine Bildung möglich?

Vergl. KANT, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. PAYOT, Die Erziehung des Willens.

2. Das Wesen des sittlichen Charakters

Worin besteht der sittliche Charakter?

a) Das Bestimmbare: Der Wille und die Vorstellungs- und Gemütszustände, aus denen er hervorwächst. Wie muß er beschaffen sein?
b) Das Bestimmende. Was soll es sein? Die praktischen Ideen für die Einzelperson und die Gesellschaft.

Zusammenfassung der sittlichen Charakterzüge in einer Idealpersönlichkeit. Ergänzung der Sittlichkeit durch die Religion.

Vergl. HERBART, Allgemeine praktische Philosophie. HARTENSTEIN, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. ZILLER, Allgemeine philosophische Ethik. PAULSEN, System der Ethik. LIPPS, Die ethischen Grundfragen. HERRMANN, Ethik.

3. Die Stufen der sittlichen Charakterbildung

a) hinsichtlich der Bildung des Willens, } des objektiven Charakters,
b) hinsichtlich des Sittlichen im Charakter, }
c) hinsichtlich des subjektiven Charakters.

Vergl. HERBART, Allgemeine Pädagogik. HERBART, Umriß pädagogischer Vorlesungen. WAITZ, Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von WILLMANN. ZILLER, Allgemeine Pädagogik. FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen.

4. Mittelbare und unmittelbare Charakterbildung. Das Schulleben im allgemeinen

Anteil des Unterrichts an der Charakterbildung. Vollendung durch die Zucht. Gestaltung eines rechten Schullebens.

Vergl. ZILLER, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Ders., Die Regierung der Kinder.

5. Besondere Formen des Schullebens als Veranstaltungen der Charakterbildung

I. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Ergänzung des Unterrichts die Arbeit als Prinzip haben:

1. Schulwanderungen und Schulreisen. 2. Tierpflege und Tierschutz. 3. Schulgarten. 4. Schulwerkstatt. Schullaboratorium.

II. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Veranstaltungen der Zucht die Erholung und Erhebung als Prinzip in sich tragen:

1. Das Spiel. 2. Schulandachten. 3. Nationale Schulfeste. 4. Schulfeste individueller Art.

Vergl. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig. Rein, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

6. Die Charakterfehler im Kindes- und Jugendalter

Direktor **J. Trüper**-Sophienhöhe/Jena

I. Begriff des Charakters und der Charakterfehler. Individuelle und soziale, vorübergehende und konstitutionelle Fehler. Charakterschwäche und Charakterentartung.

II. Ursachen. Vererbung und Erwerbung. Alkoholismus und Syphilis. Schmutzliteratur. Soziale Mißstände. Krankheiten. Psychosen und psychopathische Minderwertigkeiten. Falsche Erziehung. Schulüberbürdung.

III. Zur Entstehung und Entwicklung moralischer Fehler und Gebrechen. Erläutert an Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen.

IV. Zusammenhang zwischen Intelligenz und Charakterdefekte. Zur Frage des moralischen Schwachsinns (moral insanity).

V. Jugendsünden und Gesetzesverletzungen. Kriminalstatistik des Jugendalters. Zur Frage der Zurechnungsfähigkeit.

VI. Bekämpfung der jugendlichen Entartung. Strafe oder Erziehung. Strafgesetzgebung und ihre Reform. Zwangserziehung, Fürsorgeerziehung, Heilerziehung.

(Literatur siehe Nr. 7 u. Nr. 8)

7. Psychologie des Kindes

Dr. **Alfred Spitzner**-Leipzig

I

A Einleitende allgemeine Orientierung

1. Geschichtlicher Rückblick

a) auf die ältere physikalisch-pädagogische,

b) auf die biologisch-medizinische,

c) auf die neuere exakt-pädagogische Kinderforschung.

Das Verhältnis der 3 Richtungen.

2. Begriff und Aufgaben

a) Die Psychologie des Kindes als Wissenschaft von dessen geistiger Entwicklung. Handelt es sich nur um die Erforschung des kleinen Kindes?

b) Das Verhältnis zu den analytischen und synthetischen Aufgaben der allgemeinen Psychologie.

Der Anteil am wissenschaftlicheu Aufbau der Pädagogik.

3. Methode

a) Beobachtung und Experiment bei wissenschaftlichen Forschungen und bei praktischen Untersuchungen.

b) Gibt es eine selbständige pädagogische Forschung auf psychogenetischem Gebiete?

c) Verschiedenheit und gegenseitige Ergänzung der pädagogischen und der medizinischen bez. psychophysiologischen Methoden auf einem gemeinsamen (binocularen) Arbeitsfeld.

Literatur

Natur und Naturgemäßheit bei Rousseau, dargestellt von Spitzner. Leipzig 1892.
Tiedemann, Beobacht. über die Entwickl. der Seelenfähigkeiten bei Kindern, herausgegeben v. Ufer. Altenburg 1897.
Pestalozzi, Schriften, lat. Ausgabe. V. Bd. S. 30 ff.
Herbart, Berichte an Herrn von Steiger und Umriß pädag. Vorlesungen. Herbarts pädag. Schriften. Ausg. von Willmann. 1. Bd. S. 11 ff., 2. Bd. S. 598 ff.
Fröbel, pädag. Schriften. Ausg. v. Seidel. 1 Bd. S. 27 f.
Sigismund, Kind und Welt. Ausg. v. Ufer. Braunschweig 1897.
Darwin, Lebensgeschichte eines Kindes, in der Zeitschrift Mind 1877.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900.
Strümpell, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
Ders., Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen Darwins Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig 1878.
Ders., Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
Ausführliche Verzeichnisse der kinderpsychologischen Literatur in Reins Encyklopädie, in Ufers Tiedemann-Ausgabe und in der Zeitschrift für päd. Psychol. u. Pathol. v. Kunries. 1. Jahrg. 3. Heft ff.
Über die amerik. und englische Forschung vergl. Tracy, Zeitschrift »Die Kinderfehler«, herausgeg. von Trüper, Ufer u. Koch. 2. Jahrg. S. 33.
Stimpfl, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path. 1. Jahrg. 6. Heft.
Mac Donald, Ebenda. 2. Jahrg. 2. Heft.
Rein, »Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft. S. 138.
Außer den angeführten Zeitschriften vergl. Wendt, Die Kindesseele, Blätter f. päd. Psych. u. Path. Beiblatt zur Schlesischen Schulzeitung in Troppau.
Brahn, Pädag.-psychol. Studien. Beiblatt zur deutschen Schulpraxis in Leipzig.

II

B Der Verlauf der geistigen Entwicklung des Kindes nach Art, Chronologie und kausalem Zusammenhang der Entwicklungserscheinungen

1. Die Entwicklung des psychischen Mechanismus beim kleinen Kinde. Erstes Kindheitsalter (bis zum 4. Lebensjahre).

a) Der angeborene Reflexmechanismus als Ausgangspunkt der geistigen Entwicklung des Kindes.

b) Der auf gesunder Vegetation, Sensation und Motation beruhende Aufbau einer Vorstellungs-, Stimmungs- und Strebungsmechanik im Bereich

α) der Bewegungen
β) der Sprache,
γ) des Selbstbewußtseins.

c) Die Gesetze, welche bei diesen Entwicklungsvorgängen wirksam sind.

Literatur

HARTMANN, Psychische Alterstypen.
REINS Encyklopädie. II. Aufl. S. 50 ff.
STRÜMPELL, Psychol. Pädagogik. Anhang. Leipzig 1880.
TRACY, Psychologie der Kindheit. Herausgeg. v. STIMPFL. Leipzig 1899.
COMPAYRÉ, Die Entwicklung der Kindesseele. Herausgegeben von UFER. Altenburg 1900.
PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900.
LINDNER, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.
AMENT, Die Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.

III

2. Die Entwicklung der Bildungstriebe. Zweites Kindheitsalter (5.—8. Lebensjahr)

a) Das auf Grundlage des ausgebildeten Selbstbewußtseins des Kindes sich entwickelnde Bildungsbedürfnis des Kindes im Bereiche seiner Interessen und Triebe.

b) Differenzierung 5 fundamentaler Bildungstriebe.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

FRÖBEL, Pädag. Schriften. Ausgabe von SEIDEL. Leipzig 1883.
HERBART, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.
STRÜMPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
v. COLOZZA, Psychol. u. Pädag. des Kinderspiels. Ausgabe v. UFER. Altenburg 1900.
SULLY, Untersuchungen über die Kindheit. 2. Aufl. Leipzig 1903.

IV

3. Die Entwicklung der Normierungsprozesse der Bildungstriebe. Drittes Kindheitsalter (9.—12. Lebensjahr)

a) Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln des Kindes. Das Gefühlsbewußtsein als Entwicklungspotenz.

b) Die dreifache Differenzierung der Normierungsprozesse, bezogen auf die Zwecke der Erziehung.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

STRÜMPELL, Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychol. als Lehre v. d. Entw. d. Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
JAHN, Psychol. als Grundlage der Pädag. IV. Aufl. Leipzig 1904.
WUNDT, Grundriß der Psychol. V. Aufl. Leipzig 1903.

V

4. Die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit. Viertes Kindheitsalter (13.—15. Lebensjahr)

a) Die Ausgestaltung des Wertbewußtseins und dessen Verknüpfung mit dem Selbstbewußtsein des Kindes. Zurechnung, Maximenbildung, objektive und subjektive Charakterbildung.

b) Die Zusammenwirkung der Normierungsprozesse in Form freier Willenshandlungen.

c) Die normierte freie Selbstbestimmung auf allen Gebieten der fundamentalen Bildungstriebe. Ihr Einfluß auf die Bildsamkeit des Kindes. Abschluß des Kindheitsalters, Übergang zum Jugendalter.

Literatur

Vergl. unter IV dazu: Herbart, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen.

VI

C Die Verschiedenheit der Kindernaturen

1. Klassifikation der Kindernaturen nach den Merkmalen der normalen Bildsamkeit.

2. Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffs. Ihre Bedeutung für die Auffassung des Pädagogisch-Normalen und des Pädagogisch-Pathologischen.

Literatur

Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychol. auf die Pädag. Ausgabe von Willmann. S. 277 ff.

Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894.

Huther, Psychol. Erziehungslehre. Anhang: Charakterologie. Berlin 1898.

Rich. Bärwald, Theorie der Begabung.

Strümpell u. Spitzner, Die Pädag. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899.

Spitzner, Die pädag. Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. Leipzig 1894.

Ders., Die psychogenen Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899.

Ders., Die pädagogische Pathologie im Seminarunterrichte. Gotha 1902.

8. Das Hilfsschulwesen

Rektor Dr. **B. Maennel,** Halle a. S.

I. Zur Entwicklungsgeschichte des Hilfsschulwesens.

Erste Nachhilfklasse zu Halle. Kern — Stötzner — Dresden — Gera — Elberfeld — Leipzig — Braunschweig — Thüringer Städtetag — Berlin — Das preußische Unterrichtsministerium — Nord- und Süddeutschland — Österreich — Schweiz — Italien — Frankreich — Holland — Belgien — England — Dänemark — Schweden und Norwegen — Amerika.

II. Veranlassung zur Gründung einer Hilfsschule.

Volksschule und die ihr bisher zugemutete Aufgabe — Volksschullehrer — Schicksal nicht vorwärts kommender Schüler — Abhilfe — Trotzdem Schüler — Ballaste — Absonderung nötig — Hilfsschulen kein Luxus — Nicht nur für Volksschüler — Mannheimer Schulorganisation und die Hilfsschule. (Dr. Sickinger.)

III. Das Aufnahmeverfahren.

Abnorme Entwicklung im Kindesalter — Werdegang vor der Schulzeit — Wie feststellen? Fragebogen von Ärzten oder von Schulleuten aufzustellen? Fragebogen von Frankfurt a. M., Brüssel, Leipzig und Halle — Aufnahmeverfahren zu Halle? Schulzwang oder Entscheidung der Eltern?

IV. Die Eltern und die Lebensverhältnisse der Hilfsschüler vor und während der Schulzeit.

Wie ist am besten Auskunft über Eltern zu erhalten? Verfahren zu Halle — Welche Aufschlüsse sind dabei gewonnen? Hausbesuche und ihr Wert — Wohnungen, Schlaf, Ernährung, Umgang der Hilfsschüler.

V. Die Gesundheitsverhältnisse der Hilfsschüler.

Aufgaben des Hilfsschularztes — Aus den Jahresberichten des Hilfsschularztes — Verhältnis des Hilfsschularztes zu dem Leiter und den Lehrern der Hilfsschule — Anforderungen an den Hilfsschularzt.

VI. Der Hilfsschüler und seine Charakteristik.

Kompromiß-Pädagogik: Schablone — Hilfsschul-Pädagogik: psychologisch gestimmt — Können Ziffern charakterisieren? Schulzeugnisbuch zu Halle — Trüpers Vorschlag — Lays Individualitätenliste — Möglichste Vereinfachung — Nichtflüchtige Zustandsbilder — Beispiele von Schülerbildern — Schwierigkeit — Mitarbeit Vieler nötig — Wert der Individualitätenliste.

VII. Das Schulhaus.

Bisher im Volksschulhause — Finanzpolitik der Stadtgemeinden — Wie am besten untergebracht? — Das ideale Hilfsschulhaus und seine Einrichtung.

VIII. Die Klasseneinteilung und die Schülerzahl.

Einklassig — Hilfsschule — Gliederung — Schülerzahl in den Klassen — Die Schülerzahl in der Hilfsschule — Trennung der Geschlechter? — Die bez. Verhältnisse zu Halle und zu Mannheim.

IX. Der Stundenplan.

Schwer, Hygiene und Unterrichtszwecke vereinigen — Welche Fächer ermüden besonders? — Folgen für den Stundenplan der Hilfsschule — Geteilter oder ungeteilter Unterricht? — Pausen.

X. Der Lehrplan.

Lehr- und Stoffplan für die Hilfsschule überhaupt möglich und nötig? — Wer soll den Lehrplan aufstellen? — Vergleich der Lehrziele mit denen der Volksschule — Abstutz-Manier — Was will die Hilfsschule als Schulanstalt erreichen? — Ziele in den einzelnen Fächern — Das Nach- und Nebeneinander der Fächer — Der Lehrplan — Entwurf der Hallischen Hilfsschule. — Mitarbeit Vieler erwünscht.

XI. Das Lehrverfahren.

Stundenzahlen für die einzelnen Fächer und Klassen — Hallische Hilfsschule — Volksschul- und Hilfsschulunterricht — Das Prinzip der Anschauung und das Prinzip der Arbeit — Die drei Eis-Heiligen im Hilfsschulunterricht — Anschauungsmittel.

XII. Von der Erziehung in der Hilfsschule.

Können besser als kennen — Konsequenz — Geduld — Beispiel — Selbstvertrauen — Belohnung und Strafe — Spiel.

XIII. Von der körperlichen Pflege in der Hilfsschule.

Körperzustände und geistige Entwicklung — Schularzt — Hilfsschullehrer — Eltern — Eintreten der Gemeinde und von Vereinen als Helfern — Internat oder Hilfsschule?

XIV. Die Vorbereitung des Hilfsschülers für die kirchliche Gemeinde.

Das Dogma des wahrhaft religiösen Sinnes — Die Gegenbehauptung — Wie unterscheidet sich Religionsunterricht vom Konfirmandenunterricht des Hilfsschülers? — Wer erteilt den Konfirmandenunterricht? — Wie in Halle? — Wie in Braunschweig? — Die Einsegnung und das erste Abendmahl.

XV. Lehrer und Leiter der Hilfsschule.

Volksschullehrer, Idioten- oder Taubstummenlehrer — Anforderungen an den Hilfsschullehrer — Vorbildung — Fachprüfung, Seminare — Der Volksschulleiter und der Hilfsschulleiter — Vorbildung — Fortbildungskurse.

XVI. Gemeinde und Staat im Verhältnis zur Hilfsschule.

Pflicht, für Bildung zu sorgen — Wirtschaftlich Schwache — Nicht Gnade, sondern Recht — Armenpflege — Justiz — Wetteifer der Städte — Hilfsschule und Fortbildungsschule — Aufgaben des Staates.

XVII. Die pädagogische Aufgabe der Hilfsschule.

Psychologische Beobachtung — Rationelle Didaktik — Hohe Schule der Volksschule.

Bemerkung: Es wird der Entscheidung der Hörer überlassen, ob vor Schluß jeder Vortragsstunde oder am Ende aller Vorträge eine freie Aussprache mit Anfragen an den Vortragenden erfolgen soll.

Literatur

H. Stötzner, Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig, C. F. Winter, 1864.

W. Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder. Berlin, L. Oehmigke, 1897.

O. Hintz, Die Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen. Neue Bahnen 1897. IV.

A. Wintermann, Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901.

P. Tätzner, Die Entstehung des Gedankens, besondere Schulen für schwachsinnige Schüler zu errichten. Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. 1900. 5/7.

Berichte über die Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover. Kassel, Augsburg u. Mainz.

J. Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg, O. Bonde, 1901.

J. H. Witte, Volksschule und Hilfsschule. Thorn, E. Lambeck, 1901.

O. Altenburg, Die Kunst des psycholog. Beobachtens. Berlin, Reuther & Reichard, 1898.

L. Lagner, Über schwachsinnige Schulkinder. Halle, C. Marhold, 1902.

A. Liebmann, Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin, Berlinische Verlagsanstalt.

M. Görke, Die Fürsorge für geistig zurückgebliebene Kinder. Breslauer Statistik. XX, 3. Breslau 1900.

K. Doll, Ärztliche Untersuchungen aus der Hilfsschule für schwachsinnige Kinder zu Karlsruhe. Karlsruhe, Macklot, 1902.

L. Strümpell, Die pädagogische Pathologie. Leipzig, E. Ungleich, 1899.
J. Trüper, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. Altenburg, O. Bonde, 1902.
H. Kielhorn, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen. Osterwieck, Zickfeldt, 1897.
A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh, Bertelsmann, 1899.
Th. Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig, Engelmann, 1904.
Boodstein, Fromme Wünsche für den weiteren Ausbau der Hilfsschule. Sonderabdruck aus dem Bericht über die X. Konferenz für Idiotenpflege.
W. Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder in ärztlicher und pädag. Beziehung. Würzburg, A. Stuber, 1900.
W. Schröter u. H. A. Wildermuth, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Dresden, H. Burdach.
Koch, Ufer, Zimmer und Trüper, Die Kinderfehler. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (Zeitschrift seit 1896.)
O. Roth, Klinische Terminologie. Leipzig, E. Bezold.

9. Demonstrationen an schwach begabten und defekten Kindern

Dr. **Fiebig,** Schularzt in Jena

Der Einfluß der ungenügenden und unzweckmäßigen Ernährung, der adenoiden Vegetationen, der angeborenen und erworbenen Krankheiten, auf die Gehirnfunktion, und die damit gepaart gehenden äußeren Krankheitszeichen und schlechten Gewohnheiten

10. Über Sprachstörungen im Kindesalter

Dr. **Hermann Gutzmann**-Berlin

Entwicklung der Sprache des Kindes. Hemmungen dieser Entwicklung: 1. Peripher-impressive Hemmungen: Taubstummheit. 2. Zentrale Hemmungen: verschiedene Formen der Stummheit, insbesondere Hörstummheit; verschiedene Formen des Stammelns; Stottern. 3. Peripher-expressive Hemmungen: organisches Stammeln.

Einfluß von Familie und Schule auf die Sprachstörungen.

III. Frauenbildung

1. Frauenfrage und Mädchenerziehung

Professor Dr. theol. et phil. **Zimmer**-Zehlendorf

Einleitung

Übersicht über die Frauenfrage, ihre treibenden Kräfte, ihre Aufgaben.

1. Geschichtliches: Die Stellung der Frau in der vorgeschichtlichen Zeit; die Entwicklung der Einehe. Die Stellung der Frau bei den Alten (Orientalen, Griechen und Römern, Germanen). Der Einfluß des Christentums. Wirtschaftliche Lage und Frauenbildung im Mittelalter und in der Reformationszeit. Die Frauenemanzipation.
2. Gemeinsames und Gegensätzliches in der gegenwärtigen Frauenbewegung. Die bürgerliche Frauenbewegung: Grundsätzliches; die treibenden Kräfte; der Kampf um Arbeit und Beruf. Die proletarische Frauenbewegung;

die wirtschaftliche Lage der arbeitenden Frauen; Frauenorganisationen; die sozialpolitische Gesetzgebung.

Die Aufgaben für die Mädchenerziehung

I. Geschichtliches: Agrippa von Nettesheim. Luther. Comenius. Mary Astell und Daniel Defoe. Fénelon. Rousseau. Basedow. Talleyrand. Hippel. Karoline Rudolphi. Fröbel. Neuere Bestrebungen.

II. Grundfragen: Das Erziehungs- und Bildungsziel, ob einheitlich?
1. Der Unterschied der Geschlechter in körperlicher und geistiger Beziehung. Der Einfluß des Geschlechts auf Berufsbildung und Berufstätigkeit.
2. Der allgemeine Beruf der Gattin, Mutter und Hausfrau und ein selbständiges Berufsleben; ihr Verhältnis zueinander und ihre Vereinbarkeit als Erziehungsziel.
3. Erziehungsgrundsätze. Coeducation?

III. Einzelfragen.
1. Die Weiterbildung des Mädchenschulwesens.
   a) Der Kindergarten, an sich und als Ausgangspunkt einer neuen Erziehungsmethode.
   b) Die Mädchenschule.
      1. Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen.
      2. Reformfragen und Bestrebungen für die Mädchenschule. Haushaltunterricht und »Wissenschaft der Mutter« in der Schule.
      3. Die Fortbildungsschule für Mädchen.
      4. Das Mädchenpensionatwesen und -Unwesen.
      5. Mädchengymnasien und Real- und Gymnasialkurse für Mädchen.
   c) Frauenstudium und Frauenfachschulen (Seminare usw.).
2. Der Freiwilligendienst der erwachsenen Frau als Erziehungs- und Bildungsmittel. — Forderungen und Erfolge.
3. Die Frauenorganisationen (Vereinigungen, Schwesternschaften, Zimmersche Mädchenheime) in ihrer erziehlichen Bedeutung.
4. Sittlichkeitsfragen.

Die Literatur,

großenteils Broschüren- und Zeitschriftenliteratur, ist fast unübersehbar. Ein großer Teil ist in der Bibliothek zur Frauenfrage, Berlin W., Kleiststr. 11, Gartenhaus pt., gesammelt, deren Katalog nebst Benutzungsordnung für 0,40 M durch die Bibliothekarin zu erhalten ist. Ein »Verzeichnis der auf dem Gebiete der Frauenfrage während der Jahre 1851 bis 1901 in Deutschland erschienenen Schriften« hat 1903 der deutsch-evangelische Frauenbund herausgegeben. Von umfassenden und grundlegenden Werken seien hier nur genannt:

Helene Lange, und Gertrud Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung.
Lily Braun, Die Frauenfrage.

2. Die höhere Mädchenschule in Deutschland

Marie Martin, Kgl. Oberlehrerin in Berlin

1. Vergleich der Aufgaben der höheren Knaben- und Mädchenschulen. a) Gemeinsame Aufgabe: Erziehung des Kindes zur Persönlichkeit mit individuellem, nationalem, humanem und ewigem Ziel.

b) Verschiedenheit der Aufgabe: auf Grund der polarisierenden Verschiedenheit der Geschlechter und ihrer verschiedenen aber gleichwertigen Aufgaben erzieht die Schule den Knaben für den Dienst im Beruf, damit er eine Persönlichkeit werde; das Mädchen zur Persönlichkeit, damit sie ihre Pflichten im Berufe ergreife. c) Verhältnis der Schule zu Familie und Staat.

2. Historische Entwicklung der höheren Mädchenschule in Deutschland. a) Volksschule und Familienerziehung. b) Ansätze zur höheren Mädchenschule und Kämpfe. c) Entwicklung zur öffentlichen Anstalt unter männlicher Leitung d) Vereine und Zeitschriften zur Förderung der Mädchenschulbildung.

3. Ziele, Rechte, Pflichten und Einrichtung der heutigen öffentlichen höheren Mädchenschule. a) Die Beteiligung von Städten und Staat an der Entwicklung der höheren Mädchenschule. b) Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894. c) Die vollausgestaltete Schule mit ihren äußeren und inneren Einrichtungen. d) Bildung, Aussichten und Berechtigungen, welche die heutige höhere Mädchenschule ins Leben mitgibt.

4. Die private höhere Mädchenschule. a) Erzieherin und Privatunterricht. b) Die kleineren Kurse und Familienschulen. c) Die vollausgestaltete Privatschule unter weiblicher oder männlicher Leitung.

5. Der Lehrkörper der höheren Mädchenschule. a) Direktion, Lehrer und Lehrerinnen. b) Arbeits- und Gehaltsverhältnisse. c) Vorbildung der Lehrkräfte. d) Lehrerinnenseminare.

6. Die Zukunftsaufgabe der höheren Mädchenschule, begründet durch soziale und kulturelle Forderungen. a) Die wirtschaftlichen Veränderungen im Frauenleben. b) Neue psychologische und ethische Erkenntnisse über das Wesen des Weibes. c) Soziale, nationale und religiöse Pflichten der Frau im modernen Leben. d) Forderungen neuer Ziele, neuer Wege und neuer Mittel zur Heranbildung eines glücklichen und beglückenden Frauengeschlechts.

Literatur

H. Lange und G. Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. III. Bd. Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Berlin, Moeser, 1902.

J. Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig, Voigtländer, 1897.

Schmid, Encyklopädie. Bd. VI. Artikel »Mädchenschule« von Flashar. 3. Aufl. Stuttgart.

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (die einschlägigen Artikel). 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902.

J. Wychgram, Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich. (Aus Schmid, Geschichte der Erziehung. Sonderausgabe.) Stuttgart 1901.

H. Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin, Moeser, 1893.

Dies., Grundfragen der Mädchenschulreform. Ebenda 1903.

Dies., Wissen und sittliche Kultur. Ebenda.

Dies., Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau. Ebenda.

H. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform. 2. Bd. Berlin 1903.
Kar. Rudolphi, Gemälde weiblicher Erziehung. Leipzig 1807.
Tinette Homberg, Gedanken über Erziehung und Unterricht. Berlin, Enslin, 1861.
Betty Gleim, Erziehung u. Unterricht des weiblichen Geschlechts. Berlin, Goeschen, 1810.
Frau Necker Saussure, Die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Übersetzt von Jakobi. Leipzig 1897.
B. Henschke, Zur Frauenunterrichtsfrage in Preußen. Berlin 1870.
M. Henschke, Die weibliche Jugend und die Aufgaben unserer Zeit. Leipzig, Dürr, 1902.
A. Rittershaus, Ziele, Wege und Leistungen unsrer Mädchenschulen und Vorschlag einer Reformschule. Jena. Fischer, 1901.
M. Gaudian, Das innere Ziel der Frauenbewegung. Dresden 1901.
Ch. Parkins-Stethon, Mann u. Frau (Women and Economics), übers. v. M. Stritt. Dresden u. Leipzig, H. Minden, 1901.
A. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens. (Verhandlung des 13. Ev. soz. Kongresses zu Dortmund 1902.) Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1902.
Die Verhandlungen des preuß. Abgeordnetenhauses über das höh. Mädchenschulwesen am 14. u. 16. März 1903. (Nach dem amtl. stenographischen Bericht in der »Frauenbildung«. II. Jahrg. 1903. V. Heft.)
Verhandlungen der Generalversammlung des Allg. deutschen Lehrerinnenvereins, bes. von 1901 zu Bonn und 1903 zu Dresden.
Berichte der Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, bes. von 1903.
»Frauenbildung«, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens, herausgeg. von Prof. Dr. J. Wychgram (die einschlägigen Artikel). Leipzig u. Berlin, Teubner.
»Die Lehrerin in Schule und Haus«, herausgeg. von Marie Loeper Housselle. (Die einschlägigen Artikel.)
M. Martin, Lehrbuch der Mädchenerziehung. I. Teil. Leipzig, Dürr, 1903.
James, Psychologie und Erziehung, Ansprachen an Lehrer. Übersetzt von Bendixen. Leipzig, Engelmann, 1900.
Schleiermacher, Ideen zu einem Katechismus der Vernunft für Frauen. (In Dilthey, Leben Schleiermachers. 1. Bd.) Berlin 1870.

3. Friedrich Fröbels Erziehungslehre und der Kindergarten

Frau v. **Portugall**-Neapel

I. Nachweis, daß Fröbels Erziehungsideen nicht eine Neuheit, sondern sich verstreut finden vom Altertum bis zu Fröbels Auftreten. Aristoteles, Seneca, Plutarch usw. Comenius, Locke, Rabelais, Rousseau, Jean Paul, Pestalozzi sind als geistige Vorläufer Fröbels zu betrachten. Streiflichter auf Fröbels Jugendjahre, in denen er eine Vorahnung hat von der in späteren Jahren zur Ausgestaltung gelangten Erziehungsidee. Bedeutung Fröbels als praktischer Erzieher; der Schwerpunkt seines Systems. Eindruck, den sein Wirken und seine Persönlichkeit hervorbrachte.

II. Überblick über Fröbels Schriften, besonders die Menschenerziehung. Citate über Erziehung des religiösen Gefühls, des Gehorsams, der Dankbarkeit, der Menschenliebe. Vertrauen zu den Eltern; aus den Ernährern

und Erhaltern werden die Freunde und Berater der Kinder. Einige Winke für die Eltern; die Kinder müssen sich auf jeder Stufe ihres Lebens ausleben können.

III. Mutter- und Koselieder, ihre Wichtigkeit als Anleitung für die Mutter; für die Kinder erstes Bilderbuch. Einige Worte der Erklärung der wichtigsten unter denen, die in vergrößertem Maßstabe vorgezeigt werden sollen.

IV. Der Kindergarten, seine Organisation. Der Geist, der darin herrschen muß; seine Stellung zur Familie und zur Schule. Es ist eine Vorschule für junge Mädchen zu ihrem künftigen Beruf. Welche Anforderungen man berechtigt ist, an eine Kindergärtnerin zu machen.

V. Der aus dem Kindergarten herauswachsende Anschauungsunterricht, mit spezieller Berücksichtigung des von Fröbel entworfenen Planes. Das Bauen als Vorbereitung des Rechnens, wie überhaupt der Einfluß der im Kindergarten üblichen Beschäftigungen als Vorbereitung für die Elementarfächer.

VI. Eine schöne, vollständige Ausstellung des Fröbelschen Beschäftigungsmaterials mit seiner Entwicklung als Vorbereitung für die Schule.

IV. Theologische — geschichtliche — und philosophische Kurse

1. Religiöse Strömungen der Gegenwart

Superintendent D. **Braasch**

Einleitendes. 1. »Religiöse Strömungen«. Religion als etwas Lebendiges, Bewegliches im Katholizismus und Protestantismus. 2. Schwierigkeiten und Umfang der Aufgabe.

I. Das Erbe der Vergangenheit im religiösen Leben der Gegenwart: 1. Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholizismus. 2. Das orthodoxe Dogma. 3. Der Pietismus. 4. Der Rationalismus (Lessing, Kant).

II. Neue geistige Potenzen im religiösen Leben der Gegenwart: 1. Die politischen Gegensätze und der Sozialismus. (Demokratisierung der Politik. Solidarität von »Thron und Altar«, politische Lieder der vierziger Jahre, sozialdemokratischer Radikalismus.) 2. Die Einwirkungen der Naturwissenschaft in Verbindung mit einer populären Naturphilosophie. (Umschwung im Kulturleben: Verkehr. Wandertrieb. Entwertung der Arbeit. Großstadtleben. Heimatlosigkeit. Negation des Wunderglaubens. Stellung zur Bibel. — Büchner, Darwin, Strauß, Haeckel, Reinke und sich anbahnender Umschwung in der Naturwissenschaft.) 3. Die Philosophie des 19. Jahrhunderts (besonders in der letzten Hälfte desselben: Schopenhauer und Friedrich Nietzsche). 4. Moderne Literatur und Kunst.

III. Leben-Jesu-Forschung und Bibelkritik. Der Rationalist Paulus, Strauß, Renan. Neuere: Theodor Keim, Carl Hase, Bernhard Weiss, Willibald Beyschlag, P. W. Schmidt, Harnack, Kalthof, Bousset. — Aufgaben und Ergebnisse. — Verbreitung der Bibel und religiöser

Zeitschriften. Bibelkritik: a) Wie kam es zur Bibelkritik? b) Was hat sie geleistet? (Textkritik, historische Kritik — Ferdinand Christian Baur, Wellhausen. Delitzsch, »Babel und Bibel«. Gunkel u. a.) c) Was ist von ihr zu halten?

IV. Entwicklung der katholischen Kirche im 19. Jahrhundert: katholisch-ultramontane Reaktion. — Wiederherstellung des Jesuitenordens. — Kölner Kirchenstreit. — Massenwallfahrt zum heiligen Rock in Trier 1844. — Pius der IX. und das vatikanische Konzil 1869 und 1870, Unfehlbarkeit, Altkatholizismus. — Der Kulturkampf und Wallfahrt nach Trier 1891. — Macht des Ultramontanismus. — Reformkatholizismus. — Aussichten.

V. Entwicklung der evangelischen Kirche im 19. Jahrhundert. Schleiermacher. Romantik. Religiöse Charaktere: Claudius, Claus Harms, Die Stillen im Lande. — Sand, de Wette, Hengstenberg, Stahl, Tholuk u. a. — Gegenwirkungen gegen die protestantische Reaktion: Union, Vermittlungstheologie (Beyschlag), Moderne Theologie, Liberale Theologie und Protestantenverein, Albrecht Ritschl und seine Schule, Ergebnis der theologischen Entwicklung. — Vereinsleben. Innere Mission. Wichern. Christlich-soziale Bestrebungen. Gustav-Adolf-Verein. Evangelischer Bund. Ergebnis, Aufgaben und Ausblick in die Zukunft.

Literatur

Außer einer umfangreichen Spezialliteratur kommen hauptsächlich in Betracht: Karl Hase, Kirchengeschichte auf der Grundlage akademischer Vorlesungen. III. Teil in 4 Abteilungen. 4 Bde. Leipzig 1897 f. Friedrich Nippold, Handbuch der neuesten Kirchengeschichte. 5 Bde. Berlin (bis 1903), zum Teil auch Theobald Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts. E. Pieper, Die kirchliche Statistik Deutschlands. Tübingen 1899. Beyschlag, Aus meinem Leben. Halle 1898 f. 2 Bde. Hoensbroech, Der Ultramontanismus. Statistik, herausgegeben vom Zentralausschuß für innere Mission, Berlin 1899, und die einschlagenden Werke der oben genannten Männer, die im Verlaufe der Vorlesung angeführt werden und zur Besprechung kommen. H. St. Chamberlain, Die Grundlagen des 19. Jahrh. 2 Bde. München 1901.

2. Babel- und Bibel-Forschung

Prof. D. **Baentsch**

1. Die babylonische Kultur und ihr Einfluß auf die alte Welt überhaupt. — Astronomie, Kalenderwesen, Maß- und Gewichtssystem. Gold- und Silberwährung usw. — Die Frage nach dem Ursprung der babylonischen Kultur. — Sie ist jedenfalls nicht semitisch, sondern durch die in Babylon eingewanderten Semiten von den Sumerern übernommen. — Ob diese sie geschaffen haben, ist unbekannt. — Zusammenhänge mit dem ägyptischen Kulturkreis. — Auffällige Berührungen mit dem chinesischen Kulturkreis — Man redet wohl besser von einer altorientalischen Kultur und altorientalischen Weltanschauung, als deren hauptsächlichste Träger uns in historischer Zeit die alten Babylonier entgegentreten.

2. Babylonischer Einfluß auf Altisrael. — Ist nicht erst durch die

politischen Beziehungen Israels zu Assur seit dem 8. Jahrh. v. Chr. vermittelt. — Die sogenannte Amarna-Zeit und die Amarna-Tafeln. — Wichtige Funde auf palästinensischem Boden aus vorisraelitischer Zeit als Zeugen eines nachhaltigen babylonischen Kultureinflusses. — Dieser Einfluß macht sich auf Israel seit der Zeit der Einwanderung energisch geltend. — Wie weit die alten Israelstämme in der Zeit vor ihrer Einwanderung von der babylonischen Kultur schon beeinflußt waren, ist noch eine Streitfrage. — Bei all seiner Stärke ist dieser Einfluß aber nicht zu überschätzen. — Israel hat auch seine stark ausgeprägte Eigenart, die vielfach eine eigentümliche Umbildung und Umwertung babylonischer Ideen und Gedanken bedingt. — Zurückführung dieses Einflusses auf sein richtiges Maß.

3. Die Urgeschichten der Genesis und die babylonischen Mythen und Epen. — Die Schöpfungsberichte in Gen. 1 u. 2. — Nachweis babylonischer Einflüsse — daneben Einwirkungen von Ägypten her. — Die Sündenfall- oder Paradiesesgeschichte Gen. 3. — Noch keine eigentliche babylonische Parallele gefunden. — Doch sind ähnliche Probleme auch in Babylon behandelt. Adapa-Mythus. — Der Einschlag babylonischer Ideen und Vorstellungen ist evident. — Die 10 Urväter (Gen. 5) und die 10 vorsintflutlichen Könige der Babylonier. — Die Sintflut der Bibel (Gen. 6 v. 4—9) und die babylonische Flutlegende. — Der babylonische Turmbau (Gen. 11 v. 1—9). — Die Gestalt Abrahams und der babylonische Mondkult in Harran und Ur-Kasdim.

4. Die Gesetzgebung Israels und die altbabylonische Gesetzgebung. — Der Dekalog und analoge moralische Vorschriften in Babylon. — Ägyptische Parallelen (Totenbuch Kap. 125). — Das Bundesbuch und der Codex Hammurabi.

5. Der Kultus in Israel und der Kultus in Babylon. — Beeinflussung von Babylon her? — Parokheth, Ehernes Meer, siebenarmiger Leuchter usw. — Orakelwesen, Tora, Urim und Tummim, Zeichenschau. — Die Sünde und deren Sühne.

5. Der monotheistische Gedanke in Israel und monotheistische Regungen im alten Babylon. — Die Entstehung des monotheistischen Gedankens in Israel. — Die Anknüpfung an den Nationalgott. — Daher die fortwährende nationale Beschränkung des monotheistischen Gedankens. — Überwindung der nationalen Beschränkung nur bei den größten Geistern und auch da nicht ganz konsequent. — Die Mächtigkeit des monotheistischen Gedankens in Israel als religiöses Prinzip. — Monotheistische Gedanken in Babylon als Produkt religiöser Spekulation. — Ihre Beschränkung auf privilegierte Kreise. — Die offizielle Religion bleibt davon so gut wie unberührt. — Analoge monotheistische Regungen in den großen Religionen und in der Philosophie des Altertums. — Spekulation und Offenbarung.

Literatur

Hugo Winckler und H. Zimmern, Die Keilinschriften u. d. A. T. Berlin, Reuther & Reichard, 1902/3.

Alfr. Jeremias, Das alte Testament im Lichte des alten Orients. Leipzig, Hinrichs. 1904.

H. ZIMMERN, Bibl. u. Babylon. Urgeschichte. (Der alte Orient. II. H. 3.) Ebenda 1901.

H. WINCKLER, Himmels- und Weltenbild der Babylonier. (Der alte Orient. III. H. 2/3.) Ebenda 1901.

Ders., Die Gesetze Hammurabis. 3. Aufl. (Der alte Orient. IV. H. 4.) Ebenda 1903.

KARL BUDDE, D. A. T. u. d. Ausgrabungen. Gießen, Ricker, 1903.

H. ZIMMERN, Keilinschriften und Bibel. Berlin, Reuther & Reichard, 1903.

H. GUNKEL, Israel und Babylonien. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1903.

C. F. LEHMANN, Babyloniens Kulturmission einst und jetzt.

FRIEDR. DELITZSCH, Babel und Bibel. Vortrag I—III (s. darin die Verzeichnisse weiterer Literatur). Leipzig, Hinrichs, 1902 u. 1904.

3. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. **G. Mentz**

I. Einleitung: Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Begriffsbestimmung. Keine Erschöpfung des Themas möglich, nur Behandlung gewisser Hauptgebiete. Übersicht über diese Frage nach einem Einteilungsprinzip. Periodisierungsversuche von List, Hildebrand, Bücher, Schmoller, Lamprecht, Sombart, ihre Widerlegung durch Below.

Literatur

FR. LIST, Das nationale System der politischen Ökonomie. 1843.

BR. HILDEBRAND, Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Jahrbücher f. Nationalök. u. Statist. II. 1864.

K. BÜCHER, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 3. Aufl. Tübingen 1900.

G. SCHMOLLER, Das Merkantilsystem in seiner historischen Bedeutung: städtische, territoriale und staatliche Wirtschaftspolitik (»Umrisse und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte«). Leipzig 1898.

K. LAMPRECHT, Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissensch. N. F. I.)

W. SOMBART, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.

G. v. BELOW, Über Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung der Völker. (Histor. Zeitschr. Bd. 86. 1901.)

K. TH. v. INAMA-STERNEGG, Deutsche Wirtschaftsgeschichte. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1879—1901.

K. LAMPRECHT, Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. 3 Teile in 4 Bänden Leipzig 1886.

ASHLEY, Englische Wirtschaftsgesch. übers. von R. OPPENHEIM. Leipzig 1896.

TH. Freiherr v. D. GOLTZ, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. Bd. I. Von den ersten Anfängen bis zum Ausgange des 18. Jahrh. Stuttgart und Berlin 1902. Bd. II. das 19. Jahrh. 1903.

(Viele dieser Schriften kommen auch für die folgenden Vorlesungen in Betracht.)

II. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Viehzucht. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die Gewanndörfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

Literatur

G. Hanssen, Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit (in seinen agrarhistorischen Abhandlungen. 2 Bde.). Leipzig 1880. 84.

W. Arnold, Ansiedelungen und Wanderungen deutscher Stämme. 2. Aufl. 1881.

Aug. Meitzen, Wanderungen, Anbau und Agrarrecht der Völker Europas nördlich der Alpen. I. Abteilung: Siedelung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, der Kelten, Römer, Finnen und Slaven. 3 Bde. Berlin 1896.

Joh. Rich. Mucke, Urgeschichte des Ackerbaues und der Viehzucht. Greifswald 1898.

R. Hildebrand, Recht und Sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen. Erster Band. Jena 1896.

Rachfahl, Zur Geschichte des Grundeigentums. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 74. 1900.)

Knapp, Grundherrschaft und Rittergut. Leipzig 1897.

III. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht. Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften. Ihre Auflösung.

Literatur

K. Th. v. Inama-Sternegg, Die Ausbildung der großen Grundherrschaften in Deutschland während der Karolingerzeit. Leipzig 1878.

G. Seeliger, Die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Grundherrschaft im früheren Mittelalter. (Abhandl. d. sächs. Ges. d. Wissensch. XXII, 1. 1903.)

L. v. Maurer, Einleitung zur Geschichte der Mark-, Hof-, Dorf- und Stadtverfassung und der öffentlichen Gewalt. 2. Aufl. Wien 1896.

Ders., Geschichte der Fronhöfe, der Bauernhöfe und der Hofverfassung in Deutschland. 4 Bde. Erlangen 1862/63.

Fr. Seebohm, Die englische Dorfgemeinde, übers. von Th. v. Bunsen. Heidelberg 1885.

Fustel de Coulanges, Hist. des institutions politiques de l'ancienne France. Bd. IV. l'alleu et le domaine rural pendant l'époque Mérovingienne. Paris 1889.

W. Wittich, Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland. Leipzig 1896.

Kötzschke, Die Gliederung der Gesellschaft bei den alten Deutschen. (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft. N. F. II. 1898.)

Alfr. Halban-Blumenstock, Entstehung des deutschen Immobiliareigentums. I. Innsbruck 1894.

Guérard, Explication du capitulaire de Villis. Biblioth. d. l'école des chartes 14. Paris 1853.

K. Gareis, Die Landgüterordnung Karls d. Gr. Berlin 1895.

G. Waitz, Deutsche Verfassungsgesch. Bd. IV.

IV. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Ortsanlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre wirtschaftliche Bedeutung.

Literatur

A. Meitzen, Die Ausbreitung der Deutschen in Deutschland und ihre Besiedelung der Slavengebiete. Jena 1879. (Jahrbücher f. Nationalökonomie und Statistik XXXII.)

E. O. Schulze, Die Kolonisierung und Germanisierung der Gebiete zwischen Saale und Elbe. Leipzig 1896.

V. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im 13. Jahrh. Straßburg 1875.

R. Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. 4. Aufl. 1902.

K. Hegel, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1898.

G. v. Below, Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum. (Monographien zur Weltgeschichte VI.) Bielefeld 1898.

Ders., Territorium und Stadt. München und Leipzig 1900.

R. Sohm, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1890.

Fr. Keutgen, Untersuchungen über den Ursprung der deutschen Stadtverfassung. Leipzig 1895.

S. Rietschel, Markt und Stadt in ihrem rechtlichen Verhältnis. Leipzig 1897.

E. Gothein, Wirtschaftsgesch. des Schwarzwaldes. I. Straßburg 1892.

K. Bücher, siehe unter I.

VI. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Büchers Theorie und Belows Einwände gegen sie. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

Literatur

K. Rathgen, Die Entstehung der Märkte in Deutschland. 1881.

W. Stieda, Artikel »Zunftwesen« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. 1902.

F. Keutgen, Ämter und Zünfte. Jena 1903.

G. Schanz, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände. Leipzig 1877.

G. v. Below, Großhändler und Kleinhändler im deutschen Mittelalter. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 75. III. F. XX. 1900.)

F. Keutgen, Der Großhandel im Mittelalter. Hansische Geschichtsblätter. XXIX.

Al. Schulte, Gesch. des mittelalterlichen Handels und Verkehrs zwischen Westdeutschland und Italien mit Ausschluß von Venedig. 2 Bde. Leipzig 1900.

H. Simonsfeld, Der Fondaco dei Tedeschi in Venedig und die deutsch-venetianischen Handelsbeziehungen. 2 Bde. Stuttgart 1887.

VII. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirtschaft. Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

Literatur

D. Schäfer, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885.

Ders., Die deutsche Hanse. (Monographien zur Weltgesch. XIX.) Bielefeld und Leipzig 1903.

Th. Lindner, Die deutsche Hanse, ihre Geschichte und Bedeutung. Leipzig 1899.

G. v. Below, Der Untergang der mittelalterlichen Stadtwirtschaft. (Jahrbücher für Nationalök. und Statist. Bd. 76. 1901.)

R. Ehrenberg, Das Zeitalter der Fugger. Geldkapital und Kreditverkehr im 16. Jahrh. 2 Bde. Jena 1896.

G. Wiebe, Zur Gesch. der Preisrevolution des 16. und 17. Jahrh. Leipzig 1895.

J. Hartung, Die direkten Steuern und die Vermögensentwicklung in Augsburg von der Mitte des 16. bis zum 18. Jahrhundert. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. N. F. XXII. 1898.)

VIII. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

Literatur

G. v. Below, Territorium und Stadt (s. unter V.).

W. Wittich (s. unter III.).

G. F. Knapp (s. unter II.).

C. Joh. Fuchs, Der Untergang des Bauernstandes und das Aufkommen der Gutsherrschaften. Nach archivalischen Quellen aus Neu-Vorpommern und Rügen. Straßburg 1888.

Ders., Die Epochen der deutschen Agrargeschichte und Agrarpolitik. Jena 1898.

IX. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

Literatur

Th. Ludwig, Der badische Bauer im 18. Jahrhundert. Straßburg 1896.

G. F. Knapp, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Teilen Preußens. 2 Bde. Leipzig 1887.

Ders., Die Landarbeiter in Knechtschaft und Freiheit. Leipzig 1891.

Th. Knapp, Gesammelte Beiträge zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte vornehmlich des deutschen Bauernstandes. Tübingen 1902.

M. Lehmann, Freiherr vom Stein. Bd. II. Leipzig 1903.

X. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Das Merkantilsystem (siehe unter I).

Ders., Über die wirtschaftliche Politik Friedrichs d. Gr. und Preußens überhaupt 1680—1786. (Jahrbuch für Gesetzg., Verwaltung und Volkswirtschaft, Bd. VIII, X, XI.)

Acta Borussica. Denkmäler der preuß. Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Berlin 1892 ff. Bis jetzt 11 Bde.

XI. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Freihandel und Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

Literatur

A. Zimmermann, Geschichte der preußisch-deutschen Handelspolitik. Oldenburg 1892.
H. v. Treitschke, Die Anfänge des deutschen Zollvereins. (Preuß. Jahrb. XXX.)
W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.
Ders., Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. Berlin 1903.
K. Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Ergänzungsband. I. Hälfte. Berlin 1903.
v. Below, Die Entstehung des modernen Kapitalismus. Histor. Zeitschr. Bd. 91.
Jacob Strieder, Zur Genesis des modernen Kapitalismus. Leipzig 1904.

XII. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten, Not der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Literatur

H. Dietzel, Weltwirtschaft und Volkswirtschaft. Dresden 1900.
K. Helfferich, Handelspolitik. Leipzig 1901.
F. C. Huber, Deutschland als Industriestaat. Stuttgart 1901.
Die Handelspolitik des deutschen Reichs. Berlin 1899.
Handels- und Machtpolitik. 2 Bde. Stuttgart 1900.
Oldenberg. Deutschland als Industriestaat. 1897.
Jul. Wolf, Das deutsche Reich und der Weltmarkt. Jena 1901.
Pohle, Deutschland am Scheidewege. Leipzig 1902.
Verhandlungen und Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1873 ff.
Ad. Wagner, Agrar- und Industriestaat. Jena 1901.
Verschiedene Schriften Brentanos.

4. Deutsche Literaturgeschichte seit Goethes Tod

Privatdozent Dr. **M. Scheler**

I. Einleitung. Übersicht über den Gang der deutschen Literatur von Luther bis zu ihrer klassischen Blüte in Goethe und Schiller. Die allgemeine geistesgeschichtliche Situation bei Goethes Tod: Gemeinsames und innerer Gegensatz in den klassischen und romantischen Kunstanschauungen. Was an der Romantik für die gesamte folgende Literaturentwicklung typisch ist: a) Fortwährende Revolution der Form, b) Reflexion, c) Individualismus. Die Stufen der Romantik: Ältere, jüngere. Die schwäbische Schule: Uhland.

II. Die große Interessenwendung des deutschen Volkes von Theorie und Spekulation zu Praxis und Tatsache. Der realistische Lebenstypus: Die experimentelle Naturforschung; der

politisch-militärische Geist in Zusammenhang und im Gegensatz zu den internationalen Mächten des Kapitalismus. Der Materialismus als Staatskirchentum und als Revolution: Feuerbach, Stirner, Gutzkows Wally, Laube, Strauß. Heine als das lyrische Genie der Zeit. Heines Stil als Vorbild der Feuilletonisten. Die neue literarische Form als Ausdruck eines gesteigerten Lebenstempos. Journalist und Dichter, Tendenz und Kunst. Was dieser Epoche fehlt: Vornehmheit, Ruhe, geistiger Gehalt, Universalität.

III. Die zwei großen Dramatiker der Zeit: Friedrich Hebbel und Otto Ludwig. Charakteristik der Personen und Werke. Otto Ludwigs Shakespearestudien und sein Angriff auf Schillers Wallenstein.

IV. Epigonen der Klassiker: Freitag, Geibel, Heyse, Graf Schack, Ebers, Bodenstedt. Verdienst dieser Gruppe um Kontinuität und Ausbau der Form. Das Professorale ihrer Art. Schwächung durch die Historie. Ihr Verhältnis zu Goethe. Goethe, falsch verstanden als Gefahr. Scheffel und seine Freunde: Die Poesie des Bummelns. Der ältere (romantische) und der neuere Begriff des »Philisters«. Scheffel und der deutsche Student.

V. Vier bedeutende Erzähler: Gottfried Keller, Fritz Reuter, Marie von Ebner. Fontanes Bedeutung.

VI. Der Pessimismus gegen Ende der 50er Jahre: Der beherrschende Geist: Schopenhauer. Literarische Spielformen von verschiedenem Wert: Robert Hamerling, W. Raabe, E. Griesebach, H. Lorm, W. Busch.

VII. Der Pessimismus als stärkster Kunstmotor der Epoche: Richard Wagner und Friedrich Nietzsche. Paradoxie dieser Tatsache und Versuch ihrer Lösung. Nietzsche als Stilist, Künstler und Denker. Was bedeutet das Wort: »Decadence«.

VIII. Das neue Reich: Stimmung der großen deutschen Bildungsträger. Freude und Enttäuschung. Treitschkes und Wildenbruchs Kunstvorstellungen. Wildenbruch als Dramatiker und Erzähler. Berlin als literarisches Zentrum. Literarisches Unternehmertum: Lindau, Blumenthal usw. Berlin möchte Paris ähneln. Berliner und Pariser Lustspiel. Berliner und Pariser Publikum. Berliner Literaturkritik. Literarische Spannung zwischen Süden und Norden. Die Zeitschrift »Gesellschaft«.

IX. Fremde Einflüsse und Passivität des deutschen Geistes bei größter politischer Aktivität. Literarische Ohnmacht und Brutalität des bewußten, reflektierten Nationalgefühls. Zola und andere Franzosen, die Norweger und Russen werden gelesen. Der Einfluß Ibsens, Dostoijewskys und Tolstois im besonderen.

X. Gründe des Versuches, alle historischen Voraussetzungen im Naturalismus abzubrechen. Das relative Recht dieser Bewegung. Die Bewegung selbst: Die Gebrüder Hart als Kritiker. Holz und Schlaf; Max Kretzer. Die neue Lyrik: von Lilienkron. Bedeutung. Kleinere Leute.

XI. Hauptmann und Sudermann. Genauere Charakteristik der Personen und Werke.

XII. Die Neuromantik als Symbolismus. Pan und Simplicissimus. Hoffmannsthal und Stefan George. Die Heimatkunstbestrebungen.

Literatur

P. M. Meyer, »Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts«. Berlin 1900.

5. Einleitung in die Philosophie der Gegenwart

Privatdozent Dr. **Scheler**

Allgemeine Charakteristik der gegenwärtigen Philosophie. Ihre traditionellen und neuen Bestandteile. Die positivistische, kritische und metaphysische Richtung und ihre Hauptvertreter. Kritik dieser Richtungen. Die Leistung der gegenwärtigen Philosophie in Logik, Erkenntnislehre, Psychologie, Naturphilosophie und Geschichtsphilosophie. Die bedeutendsten Ethiker der Gegenwart: die Wohlfahrtsethik; die pessimistische Ethik; die Ethik Kants und ihre Fortbildungen; die Ethik des Kulturevolutionismus; die Ethik Friedrich Nietzsches. Aufgaben und Ziele der Philosophie der Gegenwart.

Literatur

R. Eucken, »Geistige Strömungen der Gegenwart«. 3. Aufl. Leipzig 1904.

O. Külpe, »Einleitung in die Philosophie der Gegenwart«. Unter »Natur und Geisteswelt«. 2. Aufl. Leipzig, Teubner, 1904.

Alois Riehl, »Einleitung in die Philosophie der Gegenwart«. 1903.

6. Herbarts Psychologie und ihre Gegner

O. Flügel - Wansleben

1. Herbarts Seelenbegriff im Gegensatz zu Materialismus, Monismus, Dualismus, Idealismus.

2. Die Vorstellungen als Kräfte im Gegensatz zur Vermögenslehre. Mathematische Psychologie und ihre Gegner.

3. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Intellektualismus und Voluntarismus. Individual- und Sozialpsychologie.

Literatur

O. Flügel, Seelenfrage. 3. Aufl. Cöthen.

Felsch, Hauptpunkte der Psychologie. Cöthen 1904.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

V. Kurse aus dem Gebiete der Kunst

1. Die Kunst im Hause und im öffentlichen Leben der Gegenwart

Mit Demonstrationen Superintendent **Rich. Bürkner**-Auma

1. Das Wesen der Kunst. Die Notwendigkeit der Kunst zur Kultur. Die Kunst als Bereicherung des Lebensinhalts. Kunstvölker. Künstler und Kunstpflege in Deutschland. Deutschland ein Kunstvolk?
2. Kunsterzieherische Bestrebungen zur Zeit der Klassiker und in der Gegenwart. Der Hunger nach Kunst. Die Hamburger. Der Dresdner Kunsterziehungstag. Schriften und Kunstwerke der letzten Jahre. Der

Kunstwart. Der Dürerbund. Die Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit beginnt mit der Erziehung zum Sehen und gipfelt in der Kunst des Sehens. »Zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt.« Kunst und Sittlichkeit.

3. Die Kunst im Hause. Körperpflege und Kleidung. Die ästhetische Beurteilung der modernen Männer- und Frauenkleidung. Gesundheitslehre und Kunst. Die Wohnungsreform eine volkswirtschaftliche und ästhetische Frage zugleich. Wider das Protzentum und die Imitation. »Stilvoll«. Der moderne Stil. Die Wände, Decken, Fußböden. Türen und Fenster. Vorhänge und Teppiche. Möbel und Geräte. Wandbilder, Bildwerke, Zimmerschmuck. Bücher. Spielzeug und Sammlungen. Blumen und Haustiere. Garten und Hof.
4. Die Kunst der Heimat. Die Landschaft und ihre Schönheit. Die Städtebilder der Vergangenheit und Gegenwart. Straßen und Bauten. Kunstwerke. Denkmäler und Restaurierungen. Heimatkunst und Heimatschutz.
5. Praktische Übungen im Betrachten von Kunstwerken.

Literatur

GUSTAV FREYTAG, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1888.
W. BODE, Kunst und Kunstwerke. Berlin 1901.
W. FRED, Modernes Kunstgewerbe. Straßburg 1901.
Ders., Die Wohnung und ihre Ausstattung. Leipzig 1903.
K. GROSS, Der ästhetische Genuß. Gießen 1902.
C. GURLITT, Geschichte der Kunst. Stuttgart 1902.
G. HIRTH, Das deutsche Zimmer der Renaissance. München 1886.
Kunsterziehung. Leipzig 1902.
K. LANGE, Das Wesen der Kunst. Berlin 1901.
Ders., Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg 1902.
A. LICHTWARK, Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Hamburg 1897.
A. LICHTWARK, Palastfenster und Flügeltür. Berlin 1899.
Ders., Die Erziehung des Farbensinns. Berlin 1902.
Ders., Drei Programme. Berlin 1902.
P. SCHULTZE-Naumburg, Häusliche Kunstpflege. Leipzig 1900.
Ders., Die Kultur d. weibl. Körpers als Grundlage d. Frauenkleidung. Leipzig 1901.
Ders., Kulturarbeiten. 1. Bd.: Hausbau. 2. Bd.: Gartenbau. 3. Bd.: Dörfer und Kolonien. München 1902 u. 1903.
H. VAN DER VELDE, Die Renaissance im Kunstgewerbe. Berlin 1901.
L. VOLKMANN, Die Erziehung zum Sehen. Leipzig 1902.
HERMANN MUTHESIUS, Kultur und Kunst. Jena 1904.

2. Die antiken Kunststätten nach den neuesten Ausgrabungen mit Lichtbildern

Prof. Dr. **B. Graef**

1. Einleitung: Zusammenhang zwischen Kunstwerk und Ort. Die Stätten der vorhellenischen Kunst auf Kreta.
2. Die vorhellenischen Burgen und Gräber in Griechenland.
3. Athen und seine Bauten.
4. Die Akropolis von Athen.
5. Olympai.
6. Delphi.

Literatur

Springer-Michaelis, Handbuch der Kunstgeschichte I[6].
v. Sybel, Weltgeschichte der Kunst [2] (1903).
Woermann, Geschichte der Kunst I (1903).
Winter, Kunstgeschichte in Bildern I (Altertum).
Dörpfeld, Troia und Ilion (1903).
Schuchhardt, Schliemanns Ausgrabungen [2] (1889).
Perrot-Chipiez, Histoire de l'Art VI, VII, VIII.
Tsountas-Manatt, The mycenaean age (1897).
Annual of the British school at Athens VI—VIII (1900—1902).
Curtius, Stadtgeschichte von Athen.
Michaelis, Der Parthenon.
Curtius u. Adler, Olympia I—V.
Homolle, Fouilles de Delphes (im Erscheinen begriffen).

3. Aus der modernen Kunst

Prof. Dr. **B. Graef**

1. Moderne Baukunst und ihre Aufgaben.
2. Moderne Bildhauer. A. Rodin.
3. Französische Malerei. Schule von Fontainebleau.
4. Manet. Degas. Whistler.
5. } Arnold Boecklin.
6. }

Literatur

P. Graef, Neubauten in Nordamerika.
R. Muther, Geschichte der Malerei im 19. Jahrh.
M. Liebermann, Degas.
H. v. Tschudi, Manet.
M. R. Rilke, Rodin.

IV. Sprach-Kurse

1. Deutsche Sprache

1. Sprachkursus für Anfänger: Oberlehrer **H. Landmann**

Der Sprach-Kursus stellt sich als Aufgabe: Mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken. Zahlreiche und planmäßig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschließlich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schließen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen. (Übungsstoff: Jena und Umgebung.)

Der Kursus umfaßt 18 Stunden (täglich eine) und sechs Spaziergänge, die zu dem Unterricht in enger Beziehung stehen. (S. die Wochentafel.)

2. Sprachkursus für Fortgeschrittene: Seminar-Oberlehrer **Fr. Lehmensick**

Die deutsche Sprache der Gegenwart

Grundzüge der deutschen Grammatik und des deutschen Stiles abgeleitet aus deutschen Schriftwerken.

Vorlesungen, Lektüre, Unterweisungen, Übungen:

Deutsches Märchen.
Deutsche Sage.
Deutsche Geschichte.
Deutsche Poesie.
Deutsche Kunst.

Anzuschaffen sind und benutzt werden:

1. Thüringer Sagen. Leipzig, Heinrich Bredt, 1902.
2. 120 grammatische Arbeiten in Aufsatzform mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung, der Wortbedeutung und der Sprachrichtigkeit, bearbeitet von Ernst Hesse. 3. Heft: Oberstufe. Dresden, Huhle, 1902.

Literatur

Andersen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit. Leipzig, Reisland, 1892.
Ders., Deutsche Volksetymologie Ebenda 1899.
Behaghel, Die deutsche Sprache. Leipzig, Freytag, 1886. 1 M.
Gehmlich, Der Gefühlsinhalt der Sprache. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. 1 M.
Haggenmacher, Wahrnehmungen am Sprachgebrauch der jüngsten literarischen Richtungen. Zürich, Speidel, 1897. 1 M.
Hahn, Poetische Mustersammlung. Erklärungen und Beispiele zu den Gattungen der Poesie. Berlin, Hertz, 1882.
Henschke, Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays. Gera, Hofmann, 1900. 3 M.
Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 3 M.
Ders., Gesammelte Aufsätze und Beiträge. Leipzig, Teubner, 1890.
Ders., Beiträge zum deutschen Unterricht. Ebenda 1896.
Hörtnagel, Versuch einer systematischen Darstellung der Gesetze des deutschen Stils. Wiener Neustadt, Folk, 1892.
Keller, Deutscher Antibarbarus.
Lyon, Der deutsche Stil. Leipzig 1884.
Lyon-Polack, Handbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Teubner, 1902.
Matthias, Sprachleben und Sprachschäden. Leipzig, Brandstetter, 1897.
Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Ebenda 1899. Geb. 1,40 M.
Ders., Aufsatzsünden.
Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte.
Polle, Wie denkt das Volk über die Sprache. Leipzig, Teubner, 1898.
Sanders, Stilmusterbuch.
Schrader, Scherz und Ernst in der Sprache. Weimar, Felber, 1897. 2 M.
Ders., Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Berlin 1901. 6 M.
Seiler, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts. Halle 1895. I. 1,50 M. II. 2,50 M.
Sutermeister, Humor in der deutschen Grammatik. Bern, Wyf, 1899. 0,70 M.
Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Leipzig 1900. 6 M.
Vernaleken, Deutsche Sprachrichtigkeiten. Wien, Pichler, 1900. 2,50 M.
Vockeradt, Studium des deutschen Stils. Paderborn 1899.
Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akad. Vorlesungen. Halle 1873. 9 M.

WEISE, Ästhetik der deutschen Sprache. Leipzig, Teubner. 2,80 M.
Ders., Musterstücke deutscher Prosa. Leipzig, Teubner, 1903. 1,40 M.
Ders., Unsere Muttersprache, ihr Wesen und ihr Werden. Ebenda. 2,60 M.
Ders., Deutsche Sprache und Stillehre. Ebenda. 2 M.
WILMANNS, Deutsche Grammatik. Straßburg, Trübner, 1896.
WILPERT, Sprachheiterkeiten. Leipzig, Mütze, 1896. 2 M.
WUNDERLICH, Die Kunst der Rede in ihren Hauptzügen an den Reden Bismarcks dargestellt. Leipzig, Hirzel, 1898. 3 M.
WUSTMANN, Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig, Grunow, 1903.
Zeitschrift des deutschen Sprachvereins.

II. Englische Sprache

English Conversation and literature Classes: Miss. **Catherine J. Dodd,**
The Victoria University of Manchester

1. Elementary Class for beginners

This course includes very easy conversation. Reading easy prose and poetry. Writing easy composition. Dictation.

Subject Matter. a) Prose. 1. A Fairy Tale. The Sleeping Beauty. 2. Fables. The Town and Country Mouse. The fox and the Crow. Mercury and the Woodman. The Country Maid and the Milkpail. 3. The Pilgrim's Progess. Bunyan.

b) Poetry for Children.

He was a rat	
I once had a sweet little doll	Kingsley
The Child and the Lamb	Blake
Lady Moon	Lort Houghton
The Violet	Jane Taylor
Lullaby	Sir Walter Scott
The Mountain and Squirrel	Emerson
The Months	S. Coleridge
The Village Blacksmith	Longfellow
We are Seven	Wordsworth.

Method. Simple narrative, spoken slowly and distinctly, interspersed with many questions and recapitulations. Dictation and other written exercises will be given daily, also exercises in reading and pronunciation. Not less than two English walks will be arranged.

Books required. 1. Fairy tales. 2. Aesop's Fables. 3. The Pilgrim's Progress. 4. Selection of Children's poems. 5. Selection of School poems.

2. Elementary Class for members who can speak and understand easy English

Subject Matter. a) 1. Outline sketches of the lives of Tennyson, Browning, Charles Lamb and Shakespeare. 2. Tales from Skakespeare. Charles Lamb.

b) Poetry. 1. Home they brought hes Warrior dead. Dora. Lady Clare. Death of the old Year. Tennyson. 2. The Pied Piper of Hamelin. The Boy and the Angel. O! to be in England. Song in Pippa Passes. Browning. 3. As you like it. Shakespeare.

Method. Simple narrative, clearly spoken. Many questions and recapitulations. Written reproductions. Not less than two English walks will be arranged.

Books required. 1. Lamb's Tales from Shakespeare. 2. Pied Piper of Hamelin. Browning. 3. Selections from Browning. 4. Selections from Tennyson. 5. As you like it. Shakespeare. (Stead's editions of the above books will be provided.)

III. Französische Sprache

1. Monsieur **Bastier,** Licencié-ès-lettres de l'Université de Paris. Docent à l'Académie de Posen

1º L'avènement du Réalisme en France. Le roman: de Balzac à Zola. — Le théâtre: d'Augier à Becque. — La poésie: de Leconte de Lisle à Verlaine. — La critique: de Sainte-Beuve à Faguet. — L'art: de Courbet à Millet.

2º Lecture et interprétation littéraire et historique de Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand.

2. Monsieur **Jules Dietz,** de Genève, Lehrer der französischen Sprache am Großherzogl. Sophienstift in Weimar

1º Revue générale de l'histoire de la littérature française.

Développement de la littérature française, du moyen âge jusqu'à nos jours. Les rapports avec l'histoire de la civilisation. Coup d'œil sur la formation et la transformation des genres: épopée, roman, tragédie, comédie, poésie lyrique.

Gaston Paris, Histoire de la littérature française au moyen âge.
Maurice Bouchor, La Chanson de Roland, traduite en vers (1 franc).
Le Bidois, La vie dans la tragédie de Racine.
Lenient, La satire en France au moyen âge.
„ La Comédie aux 18e et 19e siècles.
Rambaud, Histoire de la civilisation française.
Le Breton, Le Roman aux 17e, 18e, 19e siècles.
Brunnetière, Evolution des genres.
„ Epoques du Théâtre français.
„ Evolution de la poésie lyrique.
„ Manuel de l'Histoire de la littérature française.
Lanson, Histoire de la littérature française.

2º Exercices pratiques (aussi pour les commençants)

Lecture, traduction, conversation, improvisation, rédaction. Sujets variés, choses vues ou lues.

Lecture et traduction: Le Monde ou l'on s'ennuie par E. Pailleron (Velhagen et Klasing). Des promenades dans les invirons de Jéna sont adaptées à ces cours.

5. Von der deutschen Lehrerversammlung in Königsberg

Die Königsberger Tage sind vorüber. Man packt seine Siebensachen zusammen, zahlt Oberkellner, Portier, Stiefelwichser, Zimmermädchen, Piccolo und vertauscht den steifen Hut mit der bequemen Reisemütze; denn die Fahrt von Königsberg bis Berlin ist langweilig. Das hat man auf der Hinreise bereits zur Genüge erfahren: Föhrenwälder, Sümpfe und Moore und wieder Föhrenwälder. Hie und da eine Gruppe scheckiger Rinder in den preußischen Landesfarben, weit verstreute, kleine Häuser, viele davon nur strohgedeckte Hütten — und wenn man darüber eine Stunde einnickte und von Trakehnen träumte, so konnte man beim Wiederaufschlagen der Augen ganz das gleiche Bild betrachten. Einer meiner Begleiter wurde so melancholisch dabei, daß er meinte, nun begreife er, wie in solcher Gegend ein Pferd mehr gelten könne als ein Mensch.

Eine prächtige Abwechslung bietet Marienburg an der Nogat. Dieses Gemisch von Ritterschloß und Kloster, von Festung und Kirche! Es weht ein eigenartig kirchlich-weltlicher Geist in den weiten Hallen des wiederhergestellten alten nationalen Bollwerks, daß man wohl meint, man trete ein in eine fremde Welt. Königsberg selbst ist ein Gemisch von aufstrebender Großstadt und überkommenem Gemäuer. Die interessantesten Bilder findet man unten am alten und neuen Pregel: die hochgiebeligen Speicher mit ihren vernagelten Fensterläden und vorspringenden Kranen, den Fischmarkt und das bunte Schiffsgewimmel auf dem Strom selbst.

Doch von all dem konnte sich der gewissenhafte Versammlungsbesucher nur das eine oder das andere in später Abendstunde zusammensuchen und selbst da lief er Gefahr, etwas Offizielles zu versäumen. Tagsüber saß man in der riesigen Festhalle draußen im Tiergarten, wo die zwei Hauptversammlungen stattfanden. In der Zwischenzeit nahm man die oder jene Nebenversammlung mit, schlenderte durch die Lehrmittel- und Schulhygiene-Ausstellung und wer noch weiter Besichtigungshunger hatte, dem standen die verschiedenen Königsberger Museen offen oder er konnte sich an Begrüßungsabenden, Festessen, Schloßteichfesten, Festkonzerten, Dinterehrungen und ähnlichem beteiligen. Wessen Nervenkraft weniger robust war, der tat gut daran, sich auf die beiden Hauptversammlungen zu beschränken, die als Verhandlungsstoffe die einschneidendsten Lebensfragen der Volksschule und des Lehrerstandes gewählt hatten und in ihrem Verlaufe viel des Interessanten boten.

Die Themen waren in der gemeinschaftlichen Sitzung des weitern Ausschusses und der Vertreter aufgestellt worden:

1. »Die allgemeine Volksschule«, Referent: Lehrer Gutmann aus München,

2. »Universität und Volksschullehrerbildung«, Referent: Seminaroberlehrer Muthesius aus Weimar,

3. »Die Schulaufsichtsfrage«, Referent: Rektor Juds aus Kolberg.

Ich habe schon viel klagen hören und habe es auch selbst schon erlebt, daß große Lehrerversammlungen nicht der Ort sind, wo grundlegende

Fragen erfolgreich besprochen werden können. Die Leute kommen zusammen mit grundverschiedenen Voraussetzungen. Die Begriffe sind nicht geklärt, kaum die Ansichten. Die rhetorische Phrase schlägt jede vernünftige Überlegung tot. Ich kannte diese Klagen, die zumeist der Erfahrung entstammten, und ich kam darum mit einer gewissen Skepsis nach Königsberg. Ich bin jedoch angenehm enttäuscht worden. Wohl waren die Überzeugungen verschieden, wo die Voraussetzungen andere waren, wohl fand mancher Satz rauschenden Beifall, der vor dem Tribunal der Logik als Unsinn oder doch als Übertreibung oder falsche Verallgemeinerung hätte abgekanzelt werden müssen; aber in der Grundstimmung, in dem gesamten zu Tage tretenden Streben gab es nur eine Melodie. Mochten der Variationen verschiedene sein, überall war er herauszuhören, dieser leidenschaftliche Fortschrittsdrang, dieser erbitterte Groll gegen jede antisoziale Gesinnung, gegen jedes Sondergelüst auf Kosten des Gesamtwohls.

Die deutschen Lehrer haben aus ihren früheren Zusammenkünften viel gelernt. Sie treten jetzt nicht mehr unvorbereitet an ihre Verbandsthemen heran. Die Materie ist bereits in den einzelnen Landesvereinen eingehend besprochen, die Ansichten sind möglichst geklärt. Der Vortragende ist nur noch Stimmungsmacher für die darauffolgende Debatte. Er hat kaum geendet, da platzen die Gegensätze schon aufeinander.

Den drei Vereinsvorträgen ging ein sogenannter »Festvortrag« voraus, der der ganzen Versammlung die Weihe geben sollte. Der Königsberger Universitätsprofessor Dr. Busse sprach »Zum Gedächtnis Kants«. In der Stadt des großen Philosophen ergab sich das Thema von selbst. Die Ausführungen des Redners hatten den Vorzug, daß sie klar durchdacht, scharf präzisiert, fein disponiert und vor allem kurz waren. Aber ein »begeisternder Festvortrag« war es nicht. Das lag zum Teil im Thema selbst begründet. Kant ist den deutschen Lehrern nicht unbekannt; aber es ist für manchen, der nicht gerade Kantsche Philosophie studiert hat, sehr schwer, wenn nicht unmöglich, in einer kleinen halben Stunde den Extrakt des gesamten Kantschen Systems zu genießen und sich dafür zu begeistern. Das wendet sich zu sehr an den spekulierenden Verstand, zu wenig an das warm werdende Gemüt, auch wenn, wie dies Dr. Busse meisterhaft verstand, die Beziehungen Kants zur deutschen Lehrerschaft herangezogen werden. Der Referent mag ein vorzüglicher Dozent sein; ein Volksredner ist er nicht. Dazu fehlt ihm auch das Organ. Seine geistreichen Ausführungen wurden, soweit sie verständlich waren, mit Beifall aufgenommen.

Ihm folgte der erste der eigentlichen Redner, Gutmann aus München. Er hatte sich die Aufgabe gestellt, an tatsächlichen Verhältnissen nachzuweisen, daß die allgemeine Volksschule sowohl nach Seite der Erziehung als nach Seite des Unterrichts die geeignetste Bildungsanstalt für die gesamte deutsche Jugend sei. Den Begriff »allgemeine Volksschule« präzisierte er für seine Darlegungen als »jene Schule, welche die Kinder des gesamten Volkes vier Jahre lang gemeinsam unterrichtet«. Sie ist ihm zugleich mit eines von den Mitteln, die sozialen Gegensätze zu mildern

und der äußeren Einheit unseres Volkes die innere zuzugesellen. Seine trefflichen Ausführungen ernteten reichen Beifall.

Als erster Diskussionsredner meldete sich der Frankfurter Ries. Gutmann hatte seine bekannte Schrift »Über die Gefahren der allgemeinen Volksschule« scharf angegriffen und gewisse Verdächtigungen energisch zurückgewiesen. Das riß den Frankfurter Kollegen ans Rednerpult. Er stellte seine Thesen denen des Referenten entgegen: Auszüge aus seiner Streitschrift. Wer diese gelesen, kennt die Gedanken; ein neuer kam nicht dazu.

Ries hatte kein Glück. Die Versammlung war ihm entgegen. Er wurde abgewiesen, und was von seinen Behauptungen noch zu Recht bestand, das ging unter den Schwerthieben der folgenden Diskussionsredner in Fetzen. Sogar von seinen eigenen Landsleuten mußte er sich als Sondermann bezeichnen lassen und wenn er auch die ganze Schale seines Zornes über den »nachgeschickten« Frankfurter Landsmann ausgoß, der Sache selbst konnte er nichts mehr nützen. Sie war und blieb verloren. Interessant war, daß selbst ein Lehrer der höheren Schule, der Danziger Professor Dr. Lenz für den Gedanken einer deutschen Einheitsschule eine Lanze brach. Nicht nur vier, nein sieben, acht Jahre lang müsse die gesamte deutsche Jugend die gleiche Schule besuchen, auf daß es jeder Kraft möglich gemacht werde, den Platz im Staate zu erringen, wo sie entsprechend ihrer Anlage Vaterland und Volk am besten dienen kann.

Derselbe demokratisch-aristokratische Geist, der in der Arbeit des Volksschullehrers nichts Geringeres sieht als in der Arbeit des Mittel- und Hochschullehrers, derselbe Geist, der auch die Rede des Rektors der Königsberger Universität Dr. Arndt durchzog, er war es, der die Thesen des ersten Redners am zweiten Hauptversammlungstage, des Weimaraner Seminaroberlehrers Muthesius über den Haufen warf. Nur keine falsche Klassifizierung innerhalb unseres Berufs! Nur nicht die Meinung aufkommen lassen, Bureauarbeit stehe höher als Schularbeit, die Tätigkeit des Schulaufsichtsbeamten erfordere mehr an Wissen und Können als die des Lehrers!

Muthesius ist ein warmer Freund der Schule und des Lehrerstandes; aber er sieht ein, es geht nicht sprungweise. Darum zunächst nur Universitätsbildung für jene, welche sich dem Seminardienst und der Schulaufsicht widmen wollen! Die demokratischen Wellen, welche gegen jede Kastenbildung schäumten — man denke nur an das Hohngelächter, das der Vorsitzende des preußischen Rektorenvereins für seine brüderlichen Versicherungen erntete — schlugen dem klugen Weimaraner das Steuer aus den Händen. »Keinen Kunstdünger, der nur stellenweise die Halme aufschießen läßt, nein, gesunden Anbau des ganzen Ackers!« Nichts für ein paar »leichte Kletterer«, sondern Hochschulbildung für alle Lehrer! Dies als ideales Ziel — für heute wenigstens das Recht, auf Grund des Seminarzeugnisses, Hochschulstudien durch Ablegung einer wissenschaftlichen Prüfung abschließen zu können! — Das ideale Ziel wird wohl in absehbarer Zeit Ideal bleiben müssen. Finanzwirtschaftliche

Schwierigkeiten stehen seiner Verwirklichung entgegen. Schon aus taktischen Gründen ist es darum geboten, zunächst das anzustreben, was ohne große Kosten zu erreichen ist und dabei doch einen gesunden Fortschritt bedeutet; Umwandlung der Präparandenschulen in allgemeine Bildungsanstalten, Ausbau der Seminare zu Fachschulen und Berechtigung der Seminarabsolventen zum Universitätsstudium. Für die Lehrer an Lehrerbildungsanstalten wäre akademische Bildung freilich als Pflicht zu fordern; denn die ganze Lehrerbildung ist in erster Linie eine Frage der Bildung der Lehrerbildner. — Wie eine Verkörperung der deutschen Volksschullehrerseele ragte der Barmer Lehrer Langermann aus dem Chorus der Debatter. Dieser Mann mit dem Pathos eines altbiblischen Propheten, der scharfgeschnittenen Adlerphysiognomie und dem Brustton leidenschaftlicher Überzeugung war ohne Zweifel einer der originellsten Köpfe, die man in Königsberg kennen lernen konnte. Er war es auch, der in die dem Judsschen Vortrage über die Schulaufsichtsfrage folgenden Diskussion die eigentlichen Schlager brachte.[1])

Die Ausführungen des Kolberger Rektors selbst waren kurz und anschaulich zugleich. Nichts Neues — aber eine gute Zusammenfassung des schon oft Gehörten: »Im Interesse der Schule ist die fachmännische Schulaufsicht einzuführen. Die Volksschulen sind unmittelbar dem Kreisschulinspektor zu unterstellen; die Lokalschulaufsicht ist zu beseitigen. Die Kreisschulinspektion im Nebenamt ist aufzuheben; zu ständigen Kreisschulinspektoren sind Schulmänner, die sich im Volksschuldienst bewährt haben, zu berufen.«

Da war es nun eine Szene, ergötzlich und schmerzlich zugleich, wie der ostpreußische Generalsuperintendent Dr. Braun einen warmen Apell an die Versammelten richtete, doch nicht zu verallgemeinern. Zugegeben, es gebe schlimme geistliche Lokalschulinspektoren, die zu berechtigten Klagen Anlaß gaben, so wären doch auch wieder andere da, die gut zu ihren Lehrern ständen. Und nun sprach er von sich selbst und von seinen lieben Lehrern. Er sprach mit dem stolzen Freimut eines guten Gewissens und der Wärme innerer Überzeugung. Man mußte ihm glauben, daß er ein wackerer Vorgesetzter und ein treuer Freund der Schule sei. Doch sein Geschick war ein tragikomisches:

»Mit demselben Rechte, mit dem sich der Geistliche zum geborenen Lokalschulinspektor aufwirft, mit demselben Rechte könnte sich der Lehrer als Lokalkircheninspektor aufstellen lassen.« Auch der Herr Generalsuperintendent dürfe nicht verallgemeinern, auch sein Spezialfall sei nur eine Ausnahme von der Regel, eine rein persönliche Sache. Im allgemeinen gelte, daß der Geistliche in pädagogischen Dingen eben Laie ist wie jeder andere Gebildete auch. Theorie und Praxis zusammen machen erst den Schulmann. Eines ohne das andere führt zur Halbheit. Der geistliche Herr wurde zurückgewiesen. Daß er trotzdem der Versammlung einen »gesunden Geist« zusprach, zeugt von einer seltenen Noblesse der Ge-

[1]) Über die Frage »Universität und Volksschullehrer« wird der Herausgeber, W. Rein, sich in der »Deutschen Monatsschrift« Augustheft, äußern.

sinnung und bürgt dafür, daß er auch fürderhin ein Freund der Schule und des Lehrerstandes bleiben wird.

Das waren im großen und ganzen die Resultate, welche die Königsberger Versammlung brachte. Daß in den zahlreichen Nebenversammlungen auch fleißig gearbeitet wurde, sei nur nebenbei erwähnt. Hätte sie einer alle besuchen wollen, er hätte sich oft vierteilen müssen. Das ist ja überhaupt das Gefährliche bei derartigen Veranstaltungen, daß sie infolge ihres Stoffübermaßes verwirrend oder erschlaffend wirken, und daß es einer klugen Beschränkung bedarf, um nur die Hauptversammlungen mit frischen Sinnen genießen zu können.

Wem dies gelang, der darf befriedigt zurückblicken auf die arbeitsreichen Tage da droben oder richtiger: da drunten an der alten Pregelstadt und wer etwa noch einen Ausflug an die Samländische Bernsteinküste oder an die Kurische Nehrung damit verband, der trägt auch für sein menschlich Teil etwas mit nach Hause, was er sich eben nur in jener Ecke des deutschen Vaterlandes holen konnte.

Als eigentlichen Gewinn solcher Versammlungen aber möchte ich das Bewußtsein nennen, das sich sagen kann: Du stehst nicht allein da mit deinen idealen Zielen, mit deinen Wünschen und Hoffnungen und du wirst nicht verlassen kämpfen müssen, ob auch dein Posten noch so fern und weltverlassen scheinen möge. Hinter den vier Tausenden steht ein Hunderttausend. Das ist eine Armee. Eine Armee aber, die von einem gemeinsamen Streben durchdrungen ist, die vermag viel. Und die deutsche Lehrerschaft ist **eins** in ihren Zielen. Das hat sich, wenn irgendwo, vor allem in der alten preußischen Krönungsstadt gezeigt. »Zum Wohl des deutschen Volkes!« lautete die oberste Losung. Wer daran zu deuteln oder zu rütteln wagt, den wird sie zurückweisen energisch und konsequent, wie sie es in Königsberg getan. In diesem Sinne konnte man sich mit froher Hoffnung beim Auseinandergehen die Hand drücken: »Auf Wiedersehn!« — noch dazu in München!

Ernst Weber-München.

---

6. Bericht über die 36. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Stuttgart vom 23.—25. Mai 1904

Von K. Hemprich-Freyburg a. U.

In Stuttgart fand vom 23.—25. Mai d. J. die 36. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik statt. Gegenstand der Besprechungen auf den beiden Haupsversammlungen waren die Aufsätze des Jahrbuches. Die Vorversammlung war am 2. Pfingstfeiertage abends 8 Uhr im »Evangelischen Vereinshause Herzog Christoph«. Nach der Eröffnung der Versammlung durch den Vorsitzenden, Professor Vogt aus Wien, begrüßte Mittelschullehrer Glück aus Stuttgart die Versammlung im Namen des Württembergischen Vereins für erziehenden Unterricht und des »Päda-

gogischen Vereins« zu Stuttgart. Er wünscht, daß die Verhandlungen dieser Generalversammlung den Gegnern der wissenschaftlichen Pädagogik in Württemberg zeigen mögen, daß ihre Angriffe ungerechtfertigt seien. Die Anhänger dieser Pädagogik aber mögen neuen Mut und neue Arbeitskraft aus den Verhandlungen schöpfen. Lehrer Straub begrüßte die Versammlung im Auftrage des Stuttgarter Bezirkslehrervereins. Er sprach seine Freude darüber aus, daß der Verein für wissenschaftliche Pädagogik eine rege pädagogische Arbeit entfalte und bestrebt sei, die Einheitlichkeit der Erziehung in den verschiedenen Schulgattungen zu fördern. Der Vorsitzende dankt für die Begrüßungsworte und berichtet dann über den Stand des Vereins und der Herbartschen Pädagogik überhaupt. Die Mitgliederzahl hat sich im letzten Vereinsjahre nicht wesentlich verändert. Über die Angriffe, die die Herbartsche Pädagogik in letzter Zeit wieder erfahren habe, sollte man froh sein, denn im Kampfe bestehe das Leben. Unsere Entgegnungen sollten aber nicht nur kritisch, sondern auch positiv sein. Die Kämpfer für die Herbartsche Pädagogik sieht der Vorsitzende als Werkzeuge einer Richtung an, die auf analytisch-induktivem Wege zunächst gegen die luftigen Konstruktionen der idealistischen Systeme eine Reaktion bildeten, dann aber auch gegen jede Metaphysik ankämpfte und neuerdings auch die Idealprinzipien der absoluten Ethik nicht gelten lassen will. Was die Empiristen auf Grund der Erfahrung feststellen, das erkennen die Herbartianer an, aber in den weiten Gebieten der Logik, Ästhetik und Ethik genügen bloße Erfahrungssätze nicht.

Es folgten dann die üblichen Berichte über die Arbeit der Zweigvereine in dem letzten Vereinsjahre: des pädagogischen Vereins in Stuttgart, der verschiedenen pädagogischen Kränzchen in Württemberg, des Herbartvereins und der Lehrerunion in Leipzig, der Freunde Herbartscher Pädagogik in Magdeburg, im Mansfeldischen, im Unstrut- und Saaletale, in Thüringen, in Elsaß-Lothringen, in der Schweiz, in Österreich. Aus diesen Berichten, die von fleißiger, intensiver Arbeit Zeugnis ablegten, sei nur folgendes hervorgehoben.

Die rechte Propaganda für die Herbart-Zillersche Pädagogik sei die, daß einzelne überzeugte Persönlichkeiten für dieselbe gewonnen würden. Alle Propaganda, die darauf hinausgehe, die wissenschaftliche Pädagogik in die Massen zu tragen, sei von Übel, führe zu einer Verflachung der wissenschaftlichen Pädagogik. So seien die Einrichtungen besonderer Sektionen für diese Pädagogik in den freien Lehrervereinen von Mißerfolgen begleitet gewesen. Es wurde ferner mit Nachdruck darauf hingewiesen, vor allen Dingen in den »Kränzchen« Herbart selbst zu studieren. Man findet bei dem Meister Ausführungen, von denen man behaupten möchte, sie seien für unsere Zeit geschrieben worden. So sagt er z. B. von seiner Zeit, daß sie statt über die Natur der Dinge und über gestellte Probleme vielmehr über Kants Schriften philosophiere. Das kann auch von der Gegenwart behauptet werden. Beweise dafür bringen die Aufsätze in den Kantstudien, besonders die neuere Arbeit von Staudinger: Kants Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Von einigen Seiten wurde eine feste Organisation zwischen Lokalvereinen und dem Haupt-

vereine gewünscht. Dem gegenüber wies man aber auch auf die Schwierigkeiten solcher Vereinigungen hin und bezweifelte auch die Notwendigkeit derselben. Erfreulich war es zu hören, daß in der Schweiz die Herbart-Zillersche Pädagogik ausschließlich die Schulen beherrscht. Wohltuend berührte es, als ein älteres Mitglied aus seiner innersten Erfahrung heraus darlegte, wie die Herbart-Zillersche Pädagogik ihm stets ein treuer Wegweiser gewesen sei und ihm zu der Überzeugung verholfen habe, daß wir etwas Besseres nicht haben. Es liege durchaus gar kein Grund vor, der neueren experimentellen Pädagogik, die soviel Aufsehens von sich mache, zu folgen, zumal sie fast gar keine neuen positiven Vorschläge zu machen im stande sei.

Zu Ehren des Andenkens des so früh und plötzlich verstorbenen Hauptlehrers Starke in Nürnberg erhebt sich die Versammlung von den Plätzen.

In der 1. Hauptversammlung, die Dienstag, den 24. Mai, früh 8 Uhr im Festsaale der Mädchenmittelschule begann, begrüßte zunächst der Direktor dieser Schule, Herr Dr. Salzmann, den Verein. Sodann wurde verhandelt über die 7. Arbeit des Jahrbuches: Theodor Vogt, Urteile eines Empiristen über die Herbartsche Pädagogik und ihre Fundamente. Dieser Aufsatz richtet sich gegen die Ausführungen von Professor Dr. Th. Ziegler in Straßburg i. E., der in dem Handbuche für Lehrer und Lehrerinnen die deutsche Lehrerschaft auffordert, sich von der Herbartschen Pädagogik loszumachen, weil Herbart eine individualistische Ethik und intellektualistische und metaphysische Psychologie statt einer empirischen lehre.

Die Besprechung ging zunächst auf die ethische Grundlage der Pädagogik ein. Herbarts Ethik ist weder eine Individual-, noch eine Sozialethik. Sie zeichnet vielmehr dem einzelnen in der Aufstellung des Erziehungsideales: Charakterstärke der Sittlichkeit und der Gesellschaft in der Forderung einer beseelten Gesellschaft Ideale. Den sozialen Problemen der Gegenwart wird Herbarts Ethik in vollem Maße gerecht. Je mehr der einzelne Mensch durch die Erziehung zum sittlichen Charakter geführt wird, desto mehr ist er befähigt, an der Vervollkommnung der Gesellschaft mitzuarbeiten. Herbarts Ethik geht zwar von der Erfahrung, d. h. von den in uns liegenden aprioristischen, evidenten Stammurteilen aus, die sittlichen Ideen aber haben ihren Wert in sich selbst. Zur Anerkennung ihres Wertes ist bloß das Durchschauen der Willensverhältnisse nötig. Herbarts ideale Ethik eignet sich darum auch heute noch zur Grundlage der Pädagogik. Herbart gründet seine Ethik auf Ästhetik im weiteren Sinne, es wurde dafür der Ausdruck »Dignitätslehre« vorgeschlagen, unter welche dann Logik, Ästhetik und Ethik fielen.

Die psychologische Grundlage der Herbartschen Pädagogik will Ziegler dadurch erschüttern, daß er ihr einseitigen Intellektualismus vorwirft. Er hat nicht beachtet, wie die Herbartsche Psychologie das Kausalverhältnis der einzelnen psychischen Vorgänge betont. Das Primäre der seelischen Zustände ist und bleibt der Vorstellungsaufbau, und zwar ein Vorstellungskreis, der zum Interesse, der Wurzel des Gefühls und damit

zum Wollen führt. Die Vorstellungen sind zwar das Primäre, aber das eigentlich Wertvolle sind die Willensverhältnisse. Die Praxis des erziehenden Unterrichts beweist übrigens, wie durch einen wohlgeordneten Gedankenkreis die Kinder zum Interesse, das Herbart auch als Selbsttätigkeit bezeichnet, führt. Im Interesse liegt Wertschätzung und zugleich Weiterschreitung. Ziegler bietet nichts Positives. Nirgends hat er durch seine Darlegungen die Unterrichtsfächer beeinflußt. Seine naturalistische Ethik ist voller Widersprüche. Die Erziehung soll nach ihm dem Individuum und auch der Gesellschaft zum Glücke verhelfen, und doch ist mit dem Glücke der Gesellschaft das des Individuums nicht verbürgt. Ferner soll nach Ziegler der Schüler zugleich für ein gegenwärtiges und zukünftiges Glück erzogen werden. Ein billiges Rezept bietet Ziegler der Pädagogik an: eine Dosis Menschenverstand, einige Imperative. Daß eine tüchtige pädagogische Berufsbildung nötig ist, sieht Ziegler nicht ein; er ist demnach ein rückwärts weisender Prophet, der durch seine Forderungen den Lehrerstand auf den Standpunkt eines handwerksmäßigen Unterrichts zurückschraubt. Die beste Antwort auf derartige Angriffe ist gründliches Studium der Werke Herbarts und Vergleich derselben mit den Schriften der Gegner. Es wird sich dann herausstellen, daß Ziegler nichts bietet, was Herbart übertrifft oder ersetzt. Vom Bankerott der Herbartschen Pädagogik kann nur der reden, der sie nicht kennt.

Der 2. Gegenstand der Verhandlungen war der 9. Aufsatz des Jahrbuches von Friedrich Franke in Leipzig: Zu Herbarts Lehre vom Gefühl und zu Rißmanns Ablehnung.

In den ersten drei Heften des Jahrganges 1903 der »Deutschen Schule« hat Rißmann seine Bedenken gegen die Herbartsche Pädagogik dargelegt. Rißmann lehnt sie ab, ihres Individualismus, ihres Moralismus und ihres Intellektualismus wegen. Rißmann will dem Gefühle eine einflußreichere Stellung zuweisen. Franke weist nach, daß Rißmann das eigentliche Wesen der Psychologie Herbarts und die darauf gebaute Pädagogik nicht richtig dargestellt und die Ablehnung derselben infolgedessen auch nicht richtig begründet hat.

Die Besprechung stimmte dem zu. Rißmann ist falsch unterrichtet über die Herbartsche Pädagogik. Das Gefühl hat auch in dieser Pädagogik eine große Bedeutung. Die Herbartsche Psychologie sagt ausdrücklich, daß es ein Begehren ohne Gefühl nicht gibt. Sie will aber durch den Unterricht kein heftiges, zielloses Begehren erzeugen, sondern den Willen hinlenken zu einem klaren Ziele. Das Vorstellungsleben ist der Grund für die Bildung des Willens und Charakters und Gefühles. Ein Vergleich der neueren Arbeiten, die den Unterricht auf Gefühl gründen wollen (z. B. Paul, bibl. Gesch. nach Wundtscher Psychologie) mit den gelungenen Präparationen der Herbart-Zillerschen Pädagogik zeigt, daß diese neueren Bestrebungen einen Rückschritt in der Pädagogik bedeuten. Die Herbartsche Psychologie hält fest an den drei qualitativ verschiedenen Tätigkeiten des Vorstellens, Fühlens und Willens, diese Vorgänge sind Tätigkeiten einer einheitlichen Seele. Die Herbartsche Pädagogik trifft

auch nicht der Vorwurf des Moralisierens. Sie will den Zögling zum sittlichen Charakter erziehen. Sie muß deshalb zuerst klare ethische Einsicht vermitteln. Die ethischen Evidenzurteile springen von selbst hervor bei Beurteilung einfacher Verhältnisse, bei komplizierten ist ein Zerlegen nötig. Gesellschaftliche Vorurteile hindern oft an richtigen ethischen Urteilen. Die Herbart-Zillersche Pädagogik will aber nicht bloß durch den Unterricht die Schüler zur Erkenntnis des Guten, Schönen und Wahren bringen, sondern auch durch den Umgang, durch die Schulzucht, durch das Schulleben auf den Willen direkt einwirken. Würden so durch Zucht und Tat die ethischen Urteile auf das Kind angewandt, könne von einem bloßen Moralisieren nicht die Rede sein. Es ist ferner ganz ungerechtfertigt, der Herbartschen Pädagogik vorzuwerfen, sie hätte kein Verständnis für soziale Pädagogik. Ziller sammelte in Leipzig verwahrloste Kinder in seinem Seminar, es war ihm Ernst mit der Verbesserung der Gesellschaft durch Ausbildung des einzelnen zum sittlichen Charakter. Die moderne Sozialpädagogik will aber den Menschen nicht heraufbilden, sondern ihn in die Gesellschaft hineinstellen, sie will keine Erziehung, sondern Dressur. Die Herbart-Zillersche Pädagogik ist eine ideale Pädagogik. Sie will keine Parteipädagogik sein, den Menschen nicht zum Egoismus der Gesellschaft erziehen, sondern zum vielseitigen Interesse, zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Somit hebt sie ihn über die verworrenen Lebensgänge der Gegenwart. Auch über der Engherzigkeit und Dürftigkeit der evolutionistischen Ethik, die nur nach den Leistungen urteilt, ist die Herbartsche Pädagogik erhaben. Sie weiß sich in ihrer Anerkennung der absoluten Gültigkeit der ethischen Ideen eins mit der Ethik Kants und des Christentums. —

Als 3. Gegenstand kam zur Besprechung der 8. Aufsatz des Jahrbuches von Theodor Vogt, »Zur Formalstufentheorie«. Dieser Aufsatz richtet sich besonders gegen Sallwürks Schrift: »Die didaktischen Normalformen.« Vogt führt aus, daß die Formalstufen nicht Prinzipien selbst seien. Das Prinzipielle ist vielmehr der gegebene psychische Prozeß, aus dem sie abgeleitet sind. Nach Sallwürk ist die erste Aufgabe des Unterrichts, Wissenschaft mitzuteilen, und die Richtlinien für die methodische Behandlung eines einzelnen Lehrstückes sind seinem eigenen Inhalte zu entnehmen. Da der Inhalt aber ein Stück Wissenschaft ist, so müßte seine Methode streng genommen eine logisch regulierte sein. Von der prinzipellen Bedeutung eines psychischen Lernprozesses kann dabei natürlich nicht die Rede sein. Normalformen aber sind unveränderliche Prinzipien, die den Unterricht mechanisieren und schablonisieren würden. Äußerliche Schemata sind für einen rationellen Unterrichtsbetrieb sehr gefährlich. Ein Ignorieren der individuellen Lage und innern Verfassung des Schülers wird dabei bald zur Regel werden. Bei Beurteilung der Formalstufentheorie ist aber nicht bloß Rücksicht zu nehmen auf den psychischen Prozeß, sondern auch an den ethischen Zweck, den der Unterricht verfolgt, zu denken. Wenn der Lehrer an diesem höchsten Erziehungsziele festhält, ist er von der rechten Intention erfüllt und besitzt auch den wirksamsten Ansporn, sich in psychologischer Weise zu ver-

gewissern, daß er ja dem Ziele immer mehr sich nähere. Von Schablonismus der Formalstufen kann dann nicht die Rede sein.

In der Besprechung dieses Aufsatzes wurde ausgeführt, daß die Formalstufen kein fixes sondern ein variables Schema seien. Dadurch unterscheiden sie sich von den feststehenden Normalstufen Sallwürks, durch die der Unterricht mechanisiert wird. Die Psychologie verlangt, festzuhalten an den Formalstufen, denn sie sind der gesetzmäßige Weg des Apperzeptions- und Abstraktionsvorganges. Gibt man die Formalstufen auf, so ignoriert man Wachsen und Werden des Kindes. Sallwürks Ziel: Bildung des gesetzmäßigen Zusammenhanges des Bildungsinhaltes ist bloß darauf gerichtet, Wissen als Selbstzweck zu vermitteln, nur die Logik, nicht die Psychologie ist hier maßgebend. Die Formalstufen aber sind entstanden aus dem Erziehungsziele heraus, das Interesse, den Willen, die Selbsttätigkeit des Zöglings zu bilden. Ein erziehender Unterricht verlangt Anknüpfung an das reiche Vorstellungsleben des Kindes. Durch die Assoziation wird die Beherrschung des Stoffes vermittelt. Die Zielangabe entscheidet für die rechte methodische Einheit. Es ist oft nötig, statt eines Zieles, zwei Ziele in einer methodischen Einheit aufzustellen, ein sachliches und ein fachliches, begriffliches, letzteres zu Anfang der Begriffsbildung. Nicht jede methodische Einheit kann mit der Synthese schon abgeschlossen sein, denn Begriffsbildung erfolgt nicht bloß durch Assoziation sondern auch durch synthetische Urteile. Oft wird der Schüler das rechte Ziel für eine methodische Einheit selbst aufstellen, der Lehrer folgt dann dem Interesse des Schülers. Mit der Lehrplantheorie hängen die Formalstufen übrigens innig zusammen.

Der 6. Aufsatz des Jahrbuches, der auf der 1. Hauptversammlung noch besprochen wurde, ist eine Arbeit von Jetter-Kirchheim u. T. »Zur Volksschulmethodik«. Dieser Aufsatz ist eine Kritik des Buches von Friedrich Lauffer, Seminaroberlehrer in Eßlingen: »Württembergische Volksschulmethodik«. Dargestellt an dem Lehr- und Unterrichtsplan der Seminarübungsschule zu Eßlingen. 2. Aufl. Stuttgart, Bong. Jetter hat an diesem Buche folgendes auszusetzen: 1. Die Bezeichnung »Württembergische Volksschulmetkodik ist verfehlt. Soll die Methode in Württemberg von andern ethischen und psychologischen Leitgedanken, andern technischen Hilfsmitteln bedingt sein als in andern deutschen Ländern? Lauffer hat sich wohl durch den württembergischen Lehrplan zum Gedanken einer württembergischen Normalmethodik verleiten lassen. Die Normalität eines Lehrplanes beruht aber nicht auf Gesetzesparagraphen noch auf Autoritäten, sondern allein auf begründeten wissenschaftlichen Einsichten. 2. Erziehungs- und Unterrichtsziel werden nicht klar auseinander gehalten. 3. Die Lehrerpersönlichkeit, die nach Lauffers Ausführungen den Religionsunterricht zu einem erziehenden machen soll, ist in der Lehre von der Zucht, nicht in der Unterrichtslehre zu erörtern. Bedeutung und Stellung eines Faches darf nicht von der Lehrerpersönlichkeit abhängig gemacht werden, sondern muß in jenem selbst begründet sein. 4. Der jedem Unterrichtsfache vorangeschickte geschichtliche Rückblick bietet nur notizenhafte Nennung von Namen und Auffassungsweisen, die weder der theo-

retischen Einsicht noch der praktischen Anwendung zum Nutzen gereichen. 5. Manche Fragen, die auf dem Gebiete des Religionsunterrichts in den letzten Jahren wichtig geworden sind, läßt Verfasser außer acht. 6. Das verzweigte Fach des Religionsunterrichts hat Lauffer nicht zu einem einheitlichen gestaltet. 7. Das Lehrverfahren ist auf die Überlieferung und Einprägung möglichst vielen stofflichen Wissens angelegt. 8. Die Stellung und Bedeutung des Sprachunterrichts wird überschätzt, das ist die Folge davon, daß an einem einheitlichen Unterrichtszwecke nicht festgehalten wird. 9. Beim Rechtschreiben fehlt die organische Verbindung des Faches mit dem übrigen Sprachunterrichte bezw. dem Aufsatze. 10. Im Rechenunterrichte wird die Frage des Sachrechnens nicht genügend erörtert. Statt Begründungen findet man hier wie bei den übrigen Unterrichtsfächern nur positive und negative Imperative. 11. Die Heimatkunde ist zu schematisch angelegt und erregt so kein Interesse. 12. Die Lauffersche Volksschulmethodik greift viel zu weit in die methodischen Gegenwartsfragen ein, ohne für ihre Urteile zugleich die nötige Beweisunterlage zu bieten.

In der Besprechung sprach man seine Verwunderung darüber aus, daß die Pädagogik in manchen Lehrbüchern so rückständig auftritt. Die Imperativmethodik ist leider noch nicht überwunden. Sie macht den Unterricht zum handwerksmäßigen. Der junge Lehrer wird durch einen derartigen Unterricht in der Pädagogik an Phrasen gewöhnt. Ein Gesamtziel, psychologische Begründungen fehlen dieser Pädagogik. Die sittlichen Ideen haben nicht die Herrschaft, sondern Einprägung von stofflichem Wissen ist die Hauptsache. Auf der andern Seite haben Bücher von der Art Lauffers vieles von der neusten pädagogischen Weisheit aufgenommen. Das Lauffersche Buch meint allerdings, den erziehenden Unterricht zu vertreten, hat aber nur oberflächliche Kenntnis von dem Wesen des erziehenden Unterrichts. Verworfen wurden die geschichtlichen Rückblicke vor jedem Unterrichtsfache, denn sie werden meist zu kurz abgetan und verraten die encyklopädische Richtung des Seminarunterrichts. Die Geschichte der Methodik ist vielmehr eine besondere Disziplin.

Professor Vogt gab am Schlusse der Besprechung die Erklärung ab, daß er gern bereit sei, eine sachliche Entgegnung des Angegriffenen ins nächste Jahrbuch aufzunehmen.

In der 2. Hauptversammlung, die Mittwoch, d. 25. Mai früh 8 Uhr begann, kam man noch einmal auf die Jettersche Arbeit zurück; dann wurden die beiden Aufsätze von Thrändorf und Wilk besprochen.

Der Aufsatz von Thrändorf heißt: Die Geschichte des Pietismus im erziehenden Unterrichte.

Im 1. Teile beantwortet Thrändorf die Lehrplanfrage, ob die Geschichte des Pietismus den Anspruch erheben könne, im Religionsunterrichte höherer Schulen ausführlich, d. h. unter Zugrundelegung von Quellen behandelt zu werden. Der Pietismus gehört zu den geschichtlichen Erscheinungen, die besonders geeignet sind, Verständnis und Interesse für das Christentum der Gegenwart zu erzeugen. Der Pietismus steht, wenn man mit Professor Vogt drei Hauptstufen in der Entwicklung des Volkes und des Individuums annimmt, innerhalb der Entwicklung, die zur 3. Stufe

hinführt, auf welcher die Überzeugung, daß christlicher Glaube etwas persönlich Erlebtes sein muß, Gemeingut aller gebildeten Christen ist. Soll darum die Jugend an den höheren Schulen für ein verständnisvolles Teil am kirchlichen Leben der Gegenwart vorbereitet werden, so muß man ihr Gelegenheit geben, sich auch in die Periode des Pietismus nach Möglichkeit einzuleben. In welcher Weise das geschehen könnte, zeigt Thrändorf an 5 Lehrproben aus der Geschichte Speners. 1. Speners Pia desideria. 2. Spener in Frankfurt. 3. Spener in Dresden. 4. Spener und die Adiaphora. 5. Spener in Berlin.

In der Besprechung wurde ausgeführt: die Gründe, die man gegen eine solche eingehende Behandlung der Kirchengeschichte, wie sie Thrändorf bietet, vorbringt, sind die, daß es an Zeit dazu fehle. Die Glaubens- und Sittenlehre nähme die lehrplanmäßige Zeit für Religion ganz in Anspruch. Diese Gründe sind natürlich nicht stichhaltig. Wenn die Kirchengeschichte es wert ist, eingehend behandelt zu werden, muß eben der Lehrplan dementsprechend eingerichtet werden.

In den Thrändorfschen Ausführungen wurden vermißt die Darlegungen über die Begleitstoffe zur Geschichte des Pietismus. Der Kirchengeschichte muß die Behandlung der gleichzeitigen Profangeschichte zur Seite gehen, beide haben von dieser gleichzeitigen Behandlung gegenseitige Unterstützung und Vorteile. Daß in Volks- und Fortbildungsschulen oft kein Interesse für Kirchengeschichte zu finden sei, liege darin, daß der Unterricht encyklopädisch erteilt würde und kein Interesse erwecke. Der Geistliche würde wohltun, in seinem Katechismusunterrichte und in den Predigten die Kirchengeschichte mehr zu berücksichtigen. Die Auswahl der kirchengeschichtlichen Stoffe darf nicht der bloßen Liebhaberei und Willkür überlassen werden, sondern muß nach den Gesichtspunkten erfolgen, daß diejenigen Stoffe zur Behandlung kommen, die bleibende Spuren für die Gegenwart zurückgelassen haben. Der Pietismus ist ein solcher Stoff. Der Lehrer soll objektiv urteilen besonders bei Behandlung des Pietismus und der Sekten. Der Schüler soll reif werden, die Gegenwart selbst zu beurteilen. Dem wurde entgegengehalten, daß in der Volksschule wenigstens den Schülern gegenüber der Lehrer in dieser Hinsicht nicht bloßer Referent sein könnte. Die Schüler verlangen hier eine bestimmte Stellungnahme ihres Lehrers, der ja auch ihr Seelsorger sein soll. Er wird sie warnen vor der Zersplitterung, die die Sekten anrichten, vor dem geistlichen Hochmute und der Frömmelei, die sie im Gefolge haben. Die Präparationen Thrändorfs wurden nach Inhalt und Form als vortrefflich bezeichnet. Das kirchengeschichtliche System, das in den Präparationen vermißt wurde, haben die Seminaristen in dem kirchengeschichtlichen Lesebuche, das auch eine Zeittafel enthält.

Der letzte Punkt der Tagesordnung war die Besprechung des Aufsatzes von Dr. E. Wilk-Gotha: Die Formengemeinschaften in der Geometrie. Dieser Aufsatz ist gegen Martin und Schmidt, die Herausgeber der Raumlehre nach Formengemeinschaften gerichtet. Den Begriff »Formengemeinschaften« hält Wilk nicht für treffend, eher hätten Bezeichnungen wie »geometrische Arbeitsgebiete«, »geometrische Arbeits-

gemeinschaften« das Wesen der Sache gedeckt. Dann weist Wilk nach, daß diese Formengemeinschaften nicht dem Erziehungsziele der Volksschule entsprechen, weil sie ein zu enges Bildungsideal in die Volksschule hineintragen. In dem Abschnitte: »Die Formengemeinschaften und das System der Geometrie« zeigt Wilk, daß Martin und Schmidt mit dem Verzichten auf Herstellung von systematischen Zusammenhängen einen großen Fehler begehen. Der Abschnitt: »Die Formengemeinschaften und die Kulturstufen« bringt den Nachweis, daß Martin und Schmidt die Erkenntnisstufen der geometrischen Wahrheiten und die kulturgeschichtliche Folge der durch sie erzeugten Begriffe und Gesetze ignorieren. Wilk unterscheidet drei Stufen im Geometrie-Unterrichte: 1. die Stufe der reinen Anschauung, in welcher die Formen der Dinge sich dem Geiste aufdrängen, objektiv aufgenommen und durch Abstraktion von den konkreten Unterlagen losgelöst werden (Formenkunde der Mittelklassen, Geometrie der Naturvölker resp. der Stein- und Bronzezeit); 2. Die Stufe der spekulativen Geometrie, in welcher geometrische Erkenntnis zum Ziel erhoben ist und die praktischen Probleme mehr als Begleitstoffe geduldet werden (Geometrie der höheren Schulen, griechische Geometrie vor Platon); 3. endlich die philosophisch-logische Stufe der reinen Wissenschaft, die eine praktische Verwertung unter ihrer Würde hält, wie sie in Euklid ihre erste Vollendung erreicht hat. (Universität.) Diese Kulturstufen beachten Martin und Schmidt nicht. In dem letzten Abschnitte: »Die Formengemeinschaften und die Konzentration« sagt Wilk, daß bei Martin und Schmidt der an und für sich richtige Gedanke der konkreten Ausgangspunkte durch eine einseitige Betonung der Konzentration der Fächer zu einer Vergewaltigung der natürlichen Stofffolge ausgeartet sei. Nicht die konkreten Sachen haben in der Raumlehre das Nacheinander zu bestimmen, sondern die geometrischen Begriffe und Probleme, deren Reife wesentlich bedingt ist von der geschichtlichen Folge der Erkenntnisweisen. In der Besprechung wurde folgendes ausgeführt. Das Ziel des Geometrieunterrichts sehen Martin und Schmidt in der Kenntnis der Anwendungsgebiete, Wilk dagegen hält fest am allgemeinen Erziehungsziele. Darin ist ihm zuzustimmen. Die Konzentration auf realistischer Grundlage ist zu verwerfen. Doch steht auch Wilk zu seinen früheren Ausführungen, in denen er an den kulturhistorischen Stufen festhält, in Widerspruch. Jetzt vertritt er bloß eine methodische formale Konzentration und nicht eine lehrplanmäßige. Es bleibe auch jetzt noch immer das Problem zu lösen: Wie ist die Einheit der sittlichen Persönlichkeit mit der Vielheit der Gedanken, der Vielseitigkeit, zu vereinigen. Herbart hat diese Frage, wie aus einigen Stellen hervorgeht, offen gelassen. Ziller hat versucht, sie zu lösen, indem er alle Fächer auf die Centralstoffe des Gesinnungsunterrichts bezog. Im übrigen wurden die Verdienste Martins und Schmidts für die Methodik des Geometrieunterrichts anerkannt. Sie haben versucht, Ernst zu machen mit der Konzentration. Ihr Ausweg kann immerhin zu den relativ besten Versuchen gerechnet werden. Wie im Rechenunterrichte an einem systematischen Gange festgehalten und dabei doch der Sachunterricht rechnerisch durchdacht wird, kann auch im

Geometrieunterrichte das fachwissenschaftliche Prinzip mit dem fachunterrichtlichen in Einklang stehen.

An den Besprechungen beteiligten sich außer dem Vorsitzenden: Professor Dr. Just, Professor Dr. Thrändorf, Prof. Dr. Meltzer, Prof. Dr. Falbrecht, Prof. Dr. Pohlis, Geh. Hofrat Dr. Leutz, Erziehungsrat Wiget, Pfarrer Jung, Pfarrer Ziller, Rektor Hemprich, Lehrer Franke, Jetter, Glück, Mack, Rays, Weith, Gein, Blähr, Hauff, Beutelspacher, Schmidt, Schlichtenmayer.

In den Vorstand wurden an Stelle ausscheidender Mitglieder gewählt: Dr. Schwertfeger-Bückeburg, Lehrer Jetter-Kirchheim, Mittelschullehrer Glück-Stuttgart.

Die nächste Jahresversammlung soll Pfingsten 1905 in Weimar stattfinden.

7. Ferienkurse an der Universität Lüttich

Im vorigen Jahre sind an der Universität Lüttich zum ersten Male Ferienkurse in französischer, niederländischer und deutscher Sprache abgehalten worden (10.—29. August 1903). In diesem Jahre sollen ähnliche Kurse vom 11.—30. Juli und vom 8.—27. August stattfinden. In beiden Kursen werden Vorlesungen gehalten über französische Sprache und Literatur, Linguistik, Phonetik, Pädagogik (im zweiten Kursus über die experimentelle Pädagogik), Psychologie des Kindes, belgische Kunst, Geschichte und Staatseinrichtungen. Im zweiten Kursus wird außerdem gelesen über das deutsche Volkslied, das deutsche Drama, den deutschen Roman, Hebbels Nibelungen und Goethes Faust. In beiden Kursen gehen praktische Übungen zur Erlernung der französischen Sprache nebenher. Der Preis für jeden Kursus beträgt 30 Franks. Ausführliche Prospekte über die diesjährigen Kurse versendet und weitere Auskunft erteilt P. Scharff, Professeur à l'Athénée Royal, rue du Mambour 9, Liège.

Rh.

8. Pädagogische Reform

Eine Vierteljahrsschrift herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg und den Garanten der »Pädagogischen Reform«

In dem Prospekt heißt es: »Die Entwicklung geht schnell, wenn treibende Ideen Früchte tragen wollen. — Das letzte Jahrzehnt hat die Anregungen zur künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend gegeben. Ein aufstrebender Lehrerstand hat im tatkräftigen Zusammenwirken mit den Persönlichkeiten, die für die Befriedigung und Bildung der geistigen Bedürfnisse unserer rastlos vorwärts drängenden Zeit höhere Ziele gezeigt haben, das neue Problem in seinen wesentlichen Beziehungen aufgedeckt. Durch erfolgreiche Versuche wurde ein fester Boden für die praktische Arbeit geschaffen. — Auf dem ersten Kunsterziehungstage zu Dresden 1901 konnten daher Lehrer und Künstler zum erstenmal Fühlung miteinander gewinnen. Was hier für das Gebiet der bildenden Kunst erstrebt

wurde, ist auf dem zweiten Kunsterziehungstage zu Weimar 1903 für die Deutsche Sprache und Dichtung erreicht worden. Künstler und Kunstfreunde, Universitätsprofessoren und Lehrer, Vertreter der Regierungen und Beamte der Schulverwaltungen, Leiter von Bibliotheken und Museen haben in der Erörterung einer das innerste Leben unseres Volkes ergreifenden Erziehungs- und Bildungsfrage die gemeinsame Aufgabe gefunden. Im Jahre 1902 hat die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz die »Bedeutung der Kunst für die Erziehung« behandelt, und im Anschluß daran sind in den größeren Städten Lehrervereinigungen für die Pflege der künstlerischen Bildung entstanden. — Vom Auslande werden diese Ideen im Hinblick auf ihren weitreichenden Einfluß planmäßig verfolgt. — Daß die für die Entwicklung unseres geistigen Lebens führenden Kreise die Schwierigkeit der neuen Aufgabe erkannt haben, ist von höchster Wichtigkeit; die Schule kann aus eigener Kraft diese Aufgabe nur lösen, wenn ihr Geist sich nährt von dem uns alle umgebenden Leben. — Denn »künstlerisch erziehen« bedeutet nicht nur »für edle Lebensfreude genußfähig« machen; der tiefere Sinn ist »die produktiven Kräfte« wecken und pflegen, Kräfte zu bilden, die wertvoll sind, weil sie Werte schaffen können — geistige, sittliche und materielle Werte, die dem Charakter des einzelnen und der Eigenart des Ganzen die Geltung geben. Die junge, frische Kraft, die unserem Volke mit der Begabung der Jugend im begrenzten Umfange zuwächst, muß durch Bildung so stark und tüchtig werden, daß die zukünftige Generation mit größerer Einsicht und feinerem Empfinden, mit gleicher arbeitsfroher Energie an der reicheren Enfaltung unserer Existenz und am Aufblühen unserer Kultur fortwirken kann. — Die Zukunft gehört dem Menschen und dem Volke, dessen starker Wille das lebendigste Wissen mit dem höchsten Können für sich und andere nutzbringend verwertet. — Es muß gelingen, die Persönlichkeiten und die organisatorische Kraft, welche die Lehrerschaft für diese Aufgabe bereit hält, in fruchtbringende Beziehung zu den Persönlichkeiten und Kräften zu bringen, die für unser Volk schaffend am inneren Ausbau seines geistigen Lebens und dessen künstlerischer Gestaltung arbeiten. — Diesen Versuch will eine neue Zeitschrift wagen, die von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung und den Garanten der Pädagogischen Reform in Hamburg unter dem Titel »Pädagogische Reform« herausgegeben wird. Die Herausgeber rechnen nicht nur auf die Mitarbeit der berufenen Vertreter der Pädagogik, sondern auch auf die Unterstützung der Lehrenden und Schaffenden in Kunst und Wissenschaft, Industrie und Technik. — Mögen alle aus Eigenem beitragen zu Reform der Pädagogik im Hinblick auf den wirtschaftlichen Fortschritt unseres Volkes und die freiheitliche Gestaltung seines geistigen Lebens.

Für die Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung:
C. Götze

Für die Garanten der »Pädagogischen Reform«:
Justus Fischer

Für die Redaktion der »Pädagogischen Reform«:
Rudolf Ross, Hamburg 30

9. Houston Stewart Chamberlain

Worte Christi

(München, F. Bruckmann)

Ungefähr 30 Jahre nach dem Tode Christi, als die unmittelbare Erinnerung an seine lebendige Gegenwart zu verblassen anfing, und die Zahl der Christen, die ihn nie gesehen noch gehört hatten, täglich zunahm, war es die erste Sorge der jungen Gemeinden, die »Worte« zu sammeln, die einen so unaussprechlichen Zauber auf alle Hörer ausgeübt hatten. Einer der wenigen Jünger Christi, die einige Bildung besaßen, der Zöllner Matthäus, verfaßte denn auch um jene Zeit eine Sammlung der Aussprüche des Heilands, die von den ältesten Vätern unter dem Titel Logia des Matthäus oder Logia des Urmatthäus viel genannt wird. In aramäischer Sprache — der einzigen Sprache, die Christus und seine Jünger verstanden — waren hier die Worte Christi, soweit sich die unmittelbaren Jünger ihrer erinnerten, zusammengestellt. Erst bedeutend später — nicht früher als 60 Jahre nach dem Kreuzestod — machte sich auch das Bedürfnis nach Lebensberichten fühlbar und führte zu der Verfassung zahlreicher Biographien Christi (siehe Lukas 1, 1), von denen nur unsere vier Evangelien auf uns gekommen sind. In unseren Evangelien sind nun die Worte Christi, wie sie der ursprüngliche Sammler, Matthäus, schlicht und schmucklos zusammenzutragen bemüht gewesen war, in eine zusammenhängende Erzählung hineingearbeitet worden. Ganz ohne Willkür ging das nicht; um so weniger, als jedes Evangelium eine bestimmte und verschiedene Tendenz verfolgt; und so finden wir dasselbe Wort von den verschiedenen Evangelisten in verschiedenen Zusammenhang gebracht, sowohl bezüglich der begleitenden biographischen Umstände, wie auch — nicht selten — in Bezug auf die unmittelbare Veranlassung und auf die aus dem betreffenden Wort zu ziehende Lehre. Schon der früheste Kirchenhistoriker, Eusebius von Cäsarea, bedauert darum lebhaft den Verlust der Logia des Urmatthäus, und es ist ein frommer Wunsch aller Jahrhunderte geblieben, sie möchten einmal entdeckt werden. An gelehrten Versuchen, hier und da aus den Übereinstimmungen und Abweichungen unserer Evangelisten auf den Bestand jener ursprünglichen Worte Christi zu schließen, hat es nicht gefehlt, doch handelt es sich (mit Ausnahme von H. H. Wendts Lehre Jesu, 1886) um fragmentarische Einfälle, und selbst Wendt bewegt sich in einem solchen Urwald von Hypothesen, daß sein Werk nur wenig Beachtung gefunden hat.

Houston Stewart Chamberlain nun, der nicht Theologe ist, hat die Sache von einem ganz neuen Standpunkt angefaßt. Auch er wollte die Worte Christi zusammenstellen, überzeugt, daß diese Worte, losgelöst aus dem umgebenden Text, eine unerwartete, reine, mächtige Wirkung ausüben und für Viele eine wahre Offenbarung der Persönlichkeit Christi bedeuten würden. Doch hat er nicht zu philologischen Argumenten und logischen Induktionen Zuflucht genommen, sondern er hat einfach den altgeheiligten Text unserer Evangelien als unantastbar betrachtet und aus ihm die Worte des Menschensohnes zusammengetragen. Als einziges Ge-

setz galt ihm: dort wo die Evangelisten voneinander abweichen, die kürzeste und schlichteste Fassung zu wählen. Es enthält somit sein Text kein Wort, das nicht aus den Evangelien belegt werden könnte; jede Willkür ist ausgeschlossen. Als willkommene Ergänzung dienen einige schöne Sprüche, die von den ersten Vätern als authentisch zitiert werden, die aber zufällig nicht in einem unserer vier Evangelien aufbewahrt worden.

Einen weiteren Charakter der Sammlung bedingt folgender Umstand. Chamberlain hat nicht ein polemisches Werk schaffen wollen; seine Worte Christi sollen nicht irgend einer christlichen Konfession im Kampfe gegen andere christliche Konfessionen dienen; allen Christen und auch allen Nichtchristen soll dieses Buch zur Belehrung und Erbauung dienen können. Darum hat er die schon vom Konzil zu Chalkedon (451) ausgesprochene und vom Konzil von Trient mit besonderem Nachdruck betonte Unterscheidung zwischen dem Menschen und dem Gott in Christus berücksichtigt, und von seiner Sammlung alles das ausgeschlossen, was lediglich Eigentum der Theologen ist. In Chamberlains Buch redet nur der perfectus homo, der reine Mensch, allen verständlich.

Einhundertundsechzig reinmenschliche Worte sind auf diese Weise aneinander gereiht worden, und zwar mit peinlichster Berücksichtigung der genauen Bedeutung des Textes (zu welchem Behufe die besten exegetischen Werke der Neuzeit benutzt wurden). Besonders lebendig wirkt das Ganze durch die Gruppierung der Worte in sechs Abteilungen nach ihrem Inhalt. Chamberlain unterscheidet Worte Christi: 1. über Glauben und Beten, 2. über Gott und das Reich Gottes, 3. über sich und die Seinen, 4. über die Priester und ihre Religionsgebräuche, 5. über die Welt und die Menschen (Weltweisheit), 6. über Tun und Lassen (sittliche Gebote). Durch diese Gliederung erhält man eine überraschend klare Einsicht in die Lehre Christi, und es ist nicht zu viel gesagt, daß manche Menschen nach dem Durchblättern dieses kleinen Werkes eine lebendigere Vorstellung des Charakters und der Persönlichkeit Christi besitzen werden, als nach jahrelangen theologischen Studien.

In einer einleitenden Apologie entschuldigt Chamberlain die Kühnheit seines Unternehmens und erläutert seine Methode. Zugleich gibt er eine gedrängte Darstellung des augenblicklichen Zustandes unseres Wissens in Bezug auf die Evangelien und erörtert namentlich das Verhältnis des Johannes-Evangeliums zu den andern drei — alles vom Standpunkt des gebildeten Laien aus. Das Heranziehen halbvergessener Schriften Herders verleiht diesen Ausführungen ein weiteres, literarisches Interesse und zeigt, daß der Verfasser der »Grundlagen des 19. Jahrhunderts« auch in diesem neuen Werke die Fühlung mit den Heroen des deutschen Denkens nicht verloren hat. Eine Anzahl erläuternder Anmerkungen helfen dem Verständnis schwieriger oder zweideutiger Worte und geben Auskunft über allerhand Dinge, die dem Laien von Interesse sein können.

Mit diesem Hinweis auf Chamberlains »Worte Christi« verbinden wir wiederholt die Erinnerung an das eben erwähnte Werk: Grundlagen des 19. Jahrhunderts, das jeder Lehrer studieren sollte. Im nächsten Heft werden wir eine Besprechung desselben von Prof. D. Baentsch-Jena bringen, auf die wir schon jetzt aufmerksam machen.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Stern, William, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Experimentelle Schüleruntersuchungen. I. Teil. (Beiträge zur Psychol. der Aussage, herausgeg. v. L. William Stern. 3. Heft.) 147 S. Leipzig 1904.

»Die Beiträge zur Psychologie der Aussage beabsichtigen, für ein weitverzweigtes Problem der angewandten Psychologie eine Arbeitsgemeinschaft der beteiligten Fachkreise (Psychologen, Juristen, Pädagogen, Psychiater und Nervenärzte, Geschichtsforscher, Erkenntnistheoretiker und wissenschaftliche Methodelogen) herbeizuführen. Objekt der Problemstellung ist die Aussage im weitesten Sinne des Wortes, d. h. jene Funktion, welche gegenwärtige oder vergangene Wirklichkeit durch menschliche Bewußtseinstätigkeit zur Wiedergabe zu bringen sucht. Angestrebt wird die Kenntnis des logischen Wahrhaftigkeitswertes der Aussagen, die Einsicht in die Bedingungen, die diese Werte positiv und negativ beeinflussen und die Eröffnung von Wegen, auf denen sie vervollkommnet werden können.« (Aus der Einführung.) Die einzelnen Hefte bringen: Abhandlungen, Eigenberichte, Diskussionen und kleinere Mitteilungen. Die bereits erschienenen Hefte I u. II (zwanglose Folge) enthalten folgende Abhandlungen: Stern, Angewandte Psychologie. Ders., Aussagestudium. Jaffa, Ein psychologisches Experiment im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin (I). Cramer, Über die Zeugnisfähigkeit bei Geisteskrankheit und bei Grenzzuständen. Lobsien, Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Lipmann, Experimentelle Aussagen über einen Vorgang und eine Lokalität. Heilberg, Zum Aussagestudium. Bernheim, Das Verhältnis der historischen Methodik zur Zeugenaussage.

Die vorliegende Abhandlung, deren 2. Teil Heft 4 ausfüllen wird, versucht zum ersten Male, auf Grund einer methodisch vollkommneren Versuchsreihe, dem neuen Forschungsgebiet einen umfänglichen theoretischen Unterbau zu geben, wobei das rein psychologische Moment im Vordergrunde steht. Dabei erwies sich sehr bald, daß die Aussage nicht

nur selbst psychologisches Problem, sondern auch Erkenntnismittel für zahlreiche andere psychologische Erkenntnisprobleme ist; sie interessiert nicht nur als Produkt, sondern auch als Problem.

Kap. 1 beschreibt das »Verfahren« bei der Untersuchung. Die Versuche wurden angestellt mit Schülern im Alter von 7—18 Jahren. — Es wurde ein farbiges Bild zu Grunde gelegt. (Die Bauernstube. — Schreibers Verlag.[1]) Der Experimentator begnügte sich nicht, die Aussage in Form des freien, zusammenhängenden Berichts zu untersuchen, er schloß daran ein systematisches Verhör, das sowohl die Wirkung von indifferenten wie von Suggestivfragen feststellen sollte. — Die Hauptserie der Versuche wurde in einer schlesischen Provinzialstadt mit Schülern (Schülerinnen) einer Seminarübungsschule, Präparanden und Seminaristen angestellt. Der Primärversuch wurde mit insgesamt 47 Schülern und Schülerinnen, der Sekundärversuch $3^1/_2$ Wochen später — ohne erneute Vorführung des Bildes — mit 33 Individuen angestellt. Die Aussage geschah lediglich mündlich und wurde durch das Stenogramm des Versuchsleiters und durch Kontrolle mehrerer Assistenten begleitet. Von 76 Fragen beziehen sich 4 auf Existenz von Personen, 26 auf die von Sachen, 5 auf Tätigkeiten der Personen, 9 auf Ortsangaben, 18 auf Farben, 11 auf andere Merkmale, 3 auf Zahlen, daneben 12 Fragen (Suggestivfragen), die auf nicht vorhandene Gegenstände gehen. — Die Schüler gaben zunächst einen freien Bericht und wurden dann einem Verhör unterworfen. Beides geschah einzeln in einem leeren Zimmer und ward stenographisch aufgenommen.

Die Vorbereitung des Materials drehte sich um folgende Punkte: 1. eine Zählung konstatierte die Anzahl der richtigen Angaben im spontanen Bericht, die Anzahl aller im Verhör erzielten Antworten und endlich die Anzahl aller in der Gesamtaussage gemachten Falschangaben. 2. a) Der Umfang des »Wissens« wurde bei dem Verhör bestimmt nach dem Prozentsatz der richtig beantworteten Fragen. b) Die Güte des Wissens (Zuverlässigkeit) wurde bestimmt durch den Koeffizienten des tatsächlichen Wissens gegenüber dem vermutlichen. 3. a) Die Spontaneität des Wissens gibt an der Quotient, der aus den richtigen Angaben des Berichts und aus den richtigen Angaben der Gesamtausgabe gebildet wird, b) die Spontaneität des Interesse wird berechnet durch den Koeffizienten aus der Menge des spontan Ausgesagten gegenüber den aller Wahrscheinlichkeit nach zu erwartenden Angaben. 4. Der Inhalt der Aussage wird zerlegt nach den 7 Kategorien: der Sachen, Personen, Tätigkeiten, Raumangaben, Merkmale (außer Farbe), Farben und Zahlangaben.

Kap. 2. Dieses bietet eine »Statistik der primären Aussage«.[2]) Es berichtet 1. über die Gesamtaussage, 2. den Bericht, 3. das Verhör, 4. Beziehungen zur Rangordnung. Als wichtigste Ergebnisse lassen sich folgende verzeichnen: 1. a) Unter sämtlichen positiven Angaben sind

[1]) Bilder zum ersten Anschauungsunterricht für die Jugend von E. Walther. Eßlingen u. München, J. F. Schreiber.

[2]) D. h. unmittelbar nach Beobachtung des Bildes.

24 % falsch, 76 % ist der Durchschnittswert der Zuverlässigkeit; b) Knaben sind den Mädchen gegenüber überlegen; c) die Zeit von 7—10 Jahren ist für die Knaben eine solche starker Entwicklung, während bei den Mädchen in gleicher Zeit das Wissen stehen bleibt und die Zuverlässigkeit zurückgeht; in der Zeit von 10—14 Jahren holen die Mädchen durch rapide Entwicklung das Versäumte nach, während bei den Knaben kein Fortschritt mehr zu konstatieren ist. 2. a) $^2/_5$ aller Elemente des Bildes wurden spontan genannt, der Fehlerprozentsatz betrug 6 %, die Zuverlässigkeit 94 %. b) Die relative Zuverlässigkeit des spontanen Aussagens zeigt fast völlige Indifferenz gegenüber den Altersunterschieden. c) Rücksichtlich des Inhalts treten alle Kategorien bei den Knaben früher auf als bei den Mädchen; bei den Mädchen bilden jedoch die auf Personen und deren Tun bezüglichen Angaben den dritten, bei den Knaben den vierten Teil des Berichts. In den bevorzugten Kategorien werden verhältnismäßig mehr Fehler gemacht als in den nicht bevorzugten. 3. Verhör. a) $^3/_5$ der gestellten Fragen wurden richtig beantwortet, das Maß der Verhörstreue ist = 67 %; die Knaben übertreffen die Mädchen. b) Suggestivfragen. Nicht weniger als 131 mal wurden Objekte, die tatsächlich gar nicht wahrgenommen worden waren, unmittelbar nach stattgehabter Beobachtung auf Grund der Suggestivfragen hinzuillusioniert. Der Widerstand gegen die Suggestion zeigt von den jüngsten zu den ältesten Prüflingen fast Verdoppelung. Die Knabenwerte verhalten sich zu denen der Mädchen wie 111 : 110. c) Farbenfragen. Hier war die Aussicht auf zuverlässige Angaben die denkbar ungünstigste. d) Rangordnung. Der Fehlerprozentsatz steigt von den guten zu den schlechten Schülern fast durchweg, dagegen scheint die Zuverlässigkeit der Antworten auf Fragen von normaler Schwierigkeit gegen die Rangordnung so gut wie ganz indifferent zu sein.

Kap. 3 handelt über »Die formalen Bedingungen der Aussage«, sofern sie a) Bericht und Verhör und b) die Suggestion betreffen. a) Wie ist der gewaltige Unterschied in der Glaubwürdigkeit der beiden Aussageteile zu erklären, daß die gebundene Aussage den 5 $^1/_2$ fachen Grad der Fehlerhaftigkeit hat gegenüber der freien Aussage? Der Gesamtumfang der Erinnerungsfähigkeit verteilt sich auf die beiden Funktionen der aktiven Erinnerung und der reaktiven Erinnerung; und zwar ist im Durchschnitt der Leistungsumfang der ersten Funktion erheblich kleiner als der Restumfang der zweiten. Sie betragen $^2/_5$ und $^3/_5$. Dieser positiven Wirkung der Frage steht aber eine starke Verführungswirkung gegenüber, derart, daß auf je zwei richtige Antworten eine falsche kam; das aus folgenden Ursachen: 1. die Frage ruft auf mechanischem Wege falsche Assoziationen hervor, 2. der Gefragte sucht durch logischen Schluß oder durch Erwägen mancher Möglichkeiten die empfundene Lücke auszufüllen, 3. die Antwort ist Angst- oder Suggestionsprodukt oder 4. wirkliche Lüge. b) Nur die passive Suggestion kommt hier in Betracht. Der Verfasser definiert sie — es handelt sich hier nicht um psychopathologische oder hypnotische Erscheinungen in früherer engerer Bedeutung — als das Übernehmen einer anderweitigen geistigen

Stellungnahme unter dem Scheine des eigenen Stellungnehmens. ... Passive Suggestion ist Rezeptivität in der Form der Spontaneität (70). Und was ist eine Suggestionsfrage? Eine solche Frage, die nicht nur eine Vorstellung oder ein Vorstellungsgebiet, sondern schon eine bestimmte Stellungnahme dazu nahelegt. Der Verfasser unterscheidet in aufsteigendem Grade der Suggestivität 6 verschiedene Formen der Suggestionsfrage: 1. Am nächsten der Indifferenzlage ist die Frage mit Fragewort, 2. dann folgt die vollständige Disjunktionsfrage (auch in der indifferentesten Ja-Nein-Frage liegt immer eine Spur von Suggestion zur Ja-Antwort hin (72). 3. Die aut-aut-Frage. 4. Die expektive Frage (»War nicht ein Schrank auf dem Bilde?). 5. Die Voraussetzungsfrage. 6. Die Folgefrage (die von der Behauptung einer imaginären Persönlichkeit usw. durch die Schüler weitere Suggestionsteilfragen stellt. c) Experimentelle Behandlung der Verhörssuggestion. Selbst unter den günstigsten Bedingungen für Stärke, Fülle und Frische des Erinnerungsinhalts vermag die Suggestivform der Frageprobe positiv substantielle Verfälschungen der Aussage zu erzeugen und zwar vermag sie diese groben Verfälschungen unter bestimmten Umständen in gleicher Häufigkeit herbeizuführen wie Normalfragen schwächere Verfälschungen bewirken.

Kap. 4. Inhalt der Aussage. a) Die Auslese des Stoffes bezeugt, daß die persönlichen Kategorien einen viel größeren Spontaneitätswert haben als die sachlichen, ebenso die substantiellen als die accidentellen und innerhalb der optischen Angaben die Raumangaben einen wesentlich bedeutenderen als die über Farben. Weil offenbar die dem Schüler gestellte Aufgabe durchaus theoretischer Art war, so ergibt sich daraus der sichere Nachweis, daß der Primat der praktischen Vernunft im Menschen durch philosophische Deduktionen nicht sicherer nachgewiesen werden könne. ... Das Prinzip der Auslese ist die praktisch-anthropozentrische Wertbeziehung« (86). b) Die Wertung der Fehler bezeugt in Bezug auf Zuverlässigkeit und Interesse: der Grad des spontanen Interesses, der einer Kategorie zugewandt ist, ist mitbestimmend für den Grad der Korrektheit und Zuverlässigkeit, der den Angaben der Kategorie zukommt.

Kap. 5. Differenzierung und Konstanz der Leistungen. a) Zwei Formen der Differenzierung kommen in Betracht, die nach Alter und Geschlecht. In Bezug auf die Leistungszwecke ergab sich, daß Funktionen mit starkem Altersfortschritt auch relativ große Geschlechtsdifferenzen zeigen und umgekehrt. Möglich ist — doch bedarf das noch umfänglicher Nachprüfung —, daß man berechtigt ist, folgenden allgemeinen Satz daraus abzuleiten: Jede psychische Funktion hat eine ihr eigentümliche Stärke der Variationstendenz, die auf die verschiedensten Differenzierungsbedingungen (Alter, Geschlecht, Begabung usw.) entsprechend reagiert; die Funktion differenziert sich entweder immer sehr oder immer mäßig oder immer wenig. Es würde dann etwa die Spontaneität in ihrem Verhältnis zur Reaktivität das allgemeine Charakteristikum sein einer starken Variationstendenz, die relative Zuverlässigkeit bei nicht schwierigen Leistungen das einer geringen Variationstendenz besitzen. b) Es ergibt

sich bezüglich der Konstanz, daß die Leistungen, die unter entsprechenden optimalen Schwierigkeitsbedingungen stehen, der Grad ihrer relativen Güte mit steigendem Alter keinen Fortschritt und für die beiden Geschlechter keine typischen Unterschiede zeigt. Aussageleistungen gleichmäßiger subjektiver Schwierigkeit gehorchen dem Weberschen Gesetz; bei verschiedener Quantität der Leistungen, ja zuweilen unter recht verschiedenen anthropologischen und objektiven Bedingungen bleibt das Verhältnis der falschen Angaben zur Gesamtheit der positiven Angaben im Durchschnitt ziemlich konstant. So liegt die Fehlerkonstante für den spontanen Bericht über einem unmittelbar vorher mit Aufmerksamkeit gesehenen nicht schwierigen Tatbestand um etwa 6 %, herum, die Fehlerkonstante für ein Verhör ohne besondere Schwierigkeit zwischen 20—30 %.

Kap. 6. Altersfortschritt und geistige Entwicklung. a) Form. Der Altersfortschritt der geistigen Leistungsfähigkeit zeigt Diskontinuität innerhalb der Altersepochen von 7—18 Jahren, Beschleunigung und Hemmung wechseln. Zeiten starken Fortschritts fallen mit der Pubertätszeit zusammen. b) Güte der Leistung. Das Leistungsquantum wächst während der Schulzeit um 50 %, hernach bis 18 Jahren überhaupt nicht weiter, gegenüber der Rezeptivität aber wächst die Spontaneität wesentlich, so daß diese ein wesentliches Merkmal geistiger Entwicklung ist. c) Inhalt. Der Verfasser unterscheidet 4 aufeinanderfolgende Entwicklungsphasen: Substanzstadium (7. Jahr), Aktionsstadium (10. Jahr), Relationsstadium (14. Jahr) und Qualitätsstadium (18. Jahr); im ersten werden unverbundene Objekte genannt, im zweiten tritt hinzu das Nennen von Handlungen der dargestellten Personen, drittes und viertes bringen Merkmale und Beziehungen hinzu. Die Reihenfolge wird beherrscht von dem Prinzip der praktisch-anthropologischen Wertbeziehung; je höher eine Kategorie in dieser Wertordnung steht, um so früher tritt sie auf.

Kap. 7. Die Geschlechter. Die Mädchen stehen den Knaben nach an Rezeptivität, aber noch mehr an Spontaneität. Während bei Leistungen optimaler Schwierigkeit deren Güte keinen eindeutigen Geschlechtsunterschied zeigt, ruft Erschwerung der Leistung sofort eine deutliche Rückständigkeit der Mädchen hervor. In Bezug auf den Aussageinhalt sind die Mädchen gegenüber den Knaben rückständig, sowohl im ganzen dadurch, daß ihre größere Vorliebe für die persönlichen Kategorien einem niederen Entwicklungsstadium entspricht, als auch im einzelnen, weil die einzelnen inhaltlichen Entwicklungsstufen der Erzählungsfähigkeiten (vergl. Kap. 6) von ihnen später erreicht werden. Endlich stehen sie auch bezüglich der Farbenkenntnis beträchtlich hinter den Knaben zurück.

Es kann keinem Zweifel unterzogen werden, daß es ein — auch den Pädagogen stark angehendes — verdienstliches Unterfangen ist, die psychologischen Grundlagen der Aussage, einer exakten Wertung zu unterziehen und das Gebiet nicht lediglich der theoretischen Meinung zu überlassen. Wenn auch eine Reihe schöner Übereinstimmungen in den eingangs erwähnten Abhandlungen und der vorliegenden sich ergeben haben, so muß doch zugegeben werden, daß umfängliche Massenprüfungen zur weiteren Begründung und zum Sammeln neuer Gesichtspunkte dringend erforderlich

sind — besonders kann der Pädagoge sich mancherlei Verdienst erwerben. Vielleicht regen diese Zeilen in diesem Sinne an.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Häntsch, Dr. **K.**, Über Herbarts Bildungsideal. Neue vergleichende Untersuchungen und Ergänzungen. Dresden, O. Schambach.

Wir empfehlen das Studium vorliegender Schrift Freunden und Gegnern Herbarts recht angelegentlich. Sie gründet sich auf eingehende Kenntnis der betreffenden Schriften und gibt eine ansprechende Erläuterung der verschiedenen Formulierungen der Erziehungsziele, die wir bei Herbart finden. Der Verfasser gibt mit Recht der Fassung den Vorzug, die sich im »Umriß« findet. Sie ist die letzte, reifste, umfassendste. Wenn er zum Schluß die Frage aufwirft, ob auch unsere Zeit sich noch mit ihr wird zufrieden geben können, so ist sie ohne weiteres zu bejahen, soweit die Grundzüge der sittlichen Ideen in Betracht kommen. Daß sich diese mit den fortschreitenden Zeiten mit neuem Inhalte füllen und Veraltetes, Überwundenes abstoßen, zeugt von der Anpassungsfähigkeit des Herbartischen Erziehungszieles, ohne die moralischen Grundlagen in irgend einem Punkte zu opfern. Der Verfasser gibt in seiner Studie wertvolle Winke, wie dies zu geschehen habe und zeigt damit, wieviel fruchtbarer es ist, an Herbart als dem gemeinsamen Beziehungs- und Ausgangspunkt festzuhalten, als auf Sonderwege zu verfallen, um als Originalpädagog zu erscheinen.

Jena W. Rein

Bernhardt, **P.**, Die Fortbildungsschule für Mädchen. Ein Vortrag. Bielefeld, Helmich.

Der Verfasser behandelt sein Thema auf Grundlage der Frauenfrage und holt infolgedessen ziemlich weit aus, nämlich bei der großen französischen Revolution, die uns jene Frage als ungelöste Teilaufgabe von dem Ganzen der Befreiung des Individuums hinterließ. Auch räumlich greift der Verfasser über die enge Umgrenzung der allgemeinen Zwangsmädchenfortbildungsschule hinaus, zählt auf und klassifiziert die bestehenden Anstalten für Frauenbildung. Er findet dabei, daß Deutschland in seiner Fürsorge für die nicht mehr schulpflichtige weibliche Jugend von fast allen in Frage kommenden Ländern übertroffen wird.

Die Forderung der Mädchenfortbildungsschule wird damit begründet, daß für die moderne Frau die allgemeine — hauswirtschaftliche, erziehliche, gesellschaftliche — Aufgabe viel schärfer und spezieller geworden ist. Ein verhältnismäßig neuer Ton kommt in die Diskussion mit der Ansicht des Verfassers, daß die Volksschule sich mit den besonderen Frauenaufgaben — Nadelarbeiten und Kochunterricht — nicht zu befassen habe, sondern daß sie gerade genug zu tun habe mit der notwendigen Vertiefung des Mädchenunterrichts; auch die Haushaltungskunde und die Haushaltungsbuchführung hält er für verfrüht und ziemlich zwecklos. Dafür könnte ein besseres Deutsch, eine bessere Kenntnis der nationalen Geschichte, eine

gute turnerische Ausbildung neben den bekannten Bildungszielen den Mädchen in der Volksschule gegeben werden. Den Schluß macht eine lehrplanmäßige Aufzählung der Unterrichtsstoffe. — Eigentümlich berührt auch hier, daß so gar keine Bedenken laut werden gegen eine breite und ausführliche unterrichtliche Behandlung der »Säuglingskunde« (S. 10 als Hauptsache an die Spitze gestellt. Vergl. ferner S. 11 unter »Kunstbelehrung«: Betrachtung eines Bildes für die Wohnstube). Der Verfasser hat doch sonst augenscheinlich einen scharfen Blick für Verfrühungen und eine erfreuliche Abneigung gegen sie. Sollte die Schule nicht lieber ihre Hand davon lassen und diese Angelegenheit vertrauensvoll der Hebamme zumuten, anstatt durch »vom wirklichen Familienleben nicht losgelöste« Lehrpersonen 14 und 15jährigen Mädchen die Perspektive der künftigen Mutterschaft aufzunötigen? In einem Erziehungsbuch fand ich einst den Rat, die heranwachsenden Mädchen möglichst lange in kurzen Kleidern gehen zu lassen, damit sie sich möglichst lange als Kinder fühlten. Jetzt wären wir, nach den Vorschlägen des Verfassers, glücklich beim Gegenteil angekommen. Ich kann mir wohl denken, daß mancher Vater gegen den Zwang, seine Vierzehnjährige in diesen für die Zwanzigjährige zeitgemäßen Unterricht zu schicken, Verwahrung einlegen würde.

Steinach S.-M. M. Schmidt

Heerwart, Eleonore, Die Mutter als Kindergärtnerin. Mit 183 Abbildungen und zahlreichen Kinderliedern. (Grethleins Praktische Hausbibliothek. Bd. 7.) Leipzig, Konrad Grethlein. Preis 1 M.

Die auf dem Gebiete aller Fröbelschen Bestrebungen hervorragende, in ganz Deutschland und England bekannte Autorin hat es hier verstanden, den unendlich großen Wert einer systematischen Erziehung, durch »Spiel zum Ziel« so einfach und doch eindringlich, so herzlich vor Augen zu führen, wie es sonst nirgends noch geschah. Alle Eltern — denn auch der Vater soll's lesen! werden in dem Buche eine Unmenge von Erziehungs-Gedanken und Anregungen zu kindlicher Beschäftigung finden, nach denen sie vielleicht lange schon gesucht haben, und es dürfte niemand geben, der nicht zugleich dem großen Kindervater Fröbel, der so unendlich tief in die Kindesseele zu schauen verstand, die höchste Verehrung für sein Wirken zollen wird. Nicht alle Eltern wollen und können ihre Kinder in die öffentlichen Kindergärten schicken, aber daheim können und sollen sie gleiche Ziele erstreben und erreichen! Das Buch wird jeder jungen Mutter die innigste Freude bereiten und ihren heiligen Beruf zu einer Quelle unsagbaren Glückes gestalten helfen.

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. IX, 5.

A. Abhandlungen: J. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Dr. med. A. Dupont, Eine merkwürdige Entdeckung über die Bedeutung der Schilddrüse. — J. Trüper, Medizin und Pädagogik. — »Schutz für Geistesschwache«. — B. Mitteilungen: Vom Kongreß für experimentelle Psychologie zu Gießen. — Franz Frenzel, I. Internationaler Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg vom 4. bis 9. April 1904. — G. Mayor, Hörstummheit. — Kurse in Theorie und Praxis der Fröbel-Erziehungslehre für Kindergärtnerinnen, Elementarlehrer und Lehrerinnen. — Ferienkurse in Jena. — Die diesjährige Versammlung des Vereins für Kinderforschung. — Zur Beantwortung mehrerer Briefe. — C. Literatur: Ufer, Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache. — Berkhan, Dr. O., Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn, von Trüper.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 17. Jahrg. 3. Heft.

I. Abhandlungen: M. Wittmann, Zum Problem der Pflicht. — Ad. Dyroff, Das Selbstgefühl (Schluß). — L. Baur, Substanzbegriff und Aktualitätsphilosophie (Forts.). — Scherer, Sittlichkeit u. Recht, Naturrecht und richtiges Recht (Forts.). — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Philosophischer Sprechsaal.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. II. 1904. 7. Heft.

Dennert, Offener Brief an Herrn Prof. Haeckel. — Steude, Strauß redivivus. — Froehlich, Christentum, Pessimismus und Wille zur höheren Einheit. — Friedrich, Schopenhauer und Jesus. — Mader, Der wissenschaftliche Beweis. — Müller, Fluorcalcium, ein Zeuge für zielstrebige Lebenskraft. — Umschau, Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Dennert, Es werde! Ein Bild der Schöpfung 1904. Agentur des rauhen Hauses. 72 S.

Bithorn, Religiöse Lebensfragen. Merseburg, Stollberg, 1904. 47 S.

Fünftes Jahrbüchlein der Gustav-Glogau-Gesellschaft 1903.

R. Haage, Reden und Vorträge. Gelsenkirchen, Kannegießer, 1903. 183 S.

Dennert, Bibel und Naturwissenschaft. Gedanken und Bekenntnisse eines Naturforschers. Stuttgart, Kielmann, 1904. 318 S.

G. Burk, Sozial-Eudämonismus und sittliche Verpflichtung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. 63 S.

Romundt, Kants Widerlegung des Idealismus. Gotha, Thienemann, 1904. 24 S.

Krauses Lebenlehre oder Philosophie der Geschichte, herausg. von Hohlfeld u. Wünsche. Leipzig, Dieterich, 1904. 474 S.

F. Paulsen, Einleitung in die Philosophie. 12. Aufl. Stuttgart u. Berlin, Cotta, 1904. 466 S.

Rolfes, Aristoteles Metaphysik übersetzt. I. Leipzig, Dürr, 1904. 216 S.

O. Willmann, Philosophische Propädeutik. I. Logik. 132 S. II. Empirische Psychologie. Freiburg i/B., Herder, 1904. 174 S.

P. Bergemann, Ethik als Kulturphilosophie. Leipzig, Hofmann, 1904. 638 S.

Wartenberg, Das idealistische Argument in der Kritik des Materialismus. Leipzig, Barth. 72 S.

Witasek, Grundzüge der allgemeinen Ästhetik. Ebenda 1904. 410 S.

Marie Martin, Die Psychologie der Frau. Leipzig 1904. 18 S.

A. Hesse, Natur u. Gesellschaft. Eine kritische Untersuchung der Bedeutung der Deszendenztheorie für das soziale Leben. Vierter Teil des Werkes Natur und Staat. Jena, Fischer, 1904. 234 S.

Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 3 Teile. 11. Aufl. Hannover, C. Meyer.

M. Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen. Leipzig, Wunderlich.

P. Säurich, Das Feld. II. Bd. Ebenda.

W. Bittorf, Methodik des ev. Rel.-Unt. Ebenda.

O. Brauer, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik. Ebenda.

S. Bang, Zur Reform des Katech.-Unt. Ebenda.

C. Lyon, Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Leipzig, Teubner.

H. Ludermann, Heimat. Ebenda.

C. F. Meyer, Jürg Jenatsch. Ebenda.

Fr. Grillparzer, Die Ahnfrau. Ebenda.

F. Avenarius als Dichter. Ebenda.

K. Lotz, Von Kindergärten und Kindergartenbeschäft. Krefeld, Hohns Söhne.

H. Itschner, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Leipzig, Teubner.

W. Sieverts, Die begriffl. Methode im Leseunterricht. Leipzig, Scheffer.

B. Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Ebenda.

Ders., Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache. Ebenda.

H. Bliedner, Biologie u. Poesie in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

M. Fack, Die Behandlung stotternder Schulkinder. 2. Aufl. Ebenda.

C. Tauro, La Pedagogia nell'Universita. Roma, G. B. Pararia.

K. König, Der moderne Mensch auf dem Wege zu Gott. Berlin, A. Duncker.

L. Kotelmann, Schulgesundheitspflege. Baumeisters Handbuch. 2. Aufl. München, Beck.

H. Gaudig, Didakt. Ketzereien. Leipzig, Teubner.

W. Förster, Jugendlehre. Berlin, G. Reimer.

Ders., Lebenskunde. Ebenda.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.